RÉDIGER UN TEXTE ACADÉMIQUE EN FRANÇAIS

Avec CD-Rom Mac/PC
315 exercices interactifs

- *Règles grammaticales*
- *Règles d'usage*
- *Exercices d'entraînement corrigés*

Niveau B2 à C1



Sylvie Garnier
Alan D. Savage



RÉDIGER UN TEXTE ACADÉMIQUE EN FRANÇAIS

Règles grammaticales
Règles d'usage
Exercices d'entraînement corrigés



Sylvie Garnier
Alan D. Savage



Le présent ouvrage est destiné à un public de français langue étrangère (FLE) :

- étudiants inscrits dans des cours de langue française ou des cours de disciplines diverses (littérature, civilisation, histoire, sciences politiques, traduction, etc.) dispensés en français dans les universités et grandes écoles en France ou à l'étranger ;
- étudiants qui doivent rédiger un mémoire ou une thèse ;
- enseignants de FLE désireux de se perfectionner à l'écrit.

Il s'adresse aussi à un public de français langue maternelle ou français langue seconde :

- étudiants, pour lesquels l'écrit ne va pas de soi (inscrits par exemple dans des cours de technique d'expression ou de remédiation à la pratique de l'écriture) ;
- enseignants de FLE ;
- lycéens en fin de cycle secondaire (classe de première et de terminale).

OBJECTIFS

Cet ouvrage entend combler un vide. En effet, si de nombreux livres (méthodes de langue, grammaires de FLE, guides pour la rédaction d'écrits scolaires tels que l'explication de texte, le compte rendu, la dissertation, etc.) sont actuellement disponibles, il en existe peu, voire aucun, de niveau avancé (B2 vers C1-C2), proposant d'une part une approche descriptive des moyens linguistiques requis pour la rédaction des écrits propres au cadre universitaire, et offrant d'autre part des exercices très ciblés pour chaque point étudié.
Cet ouvrage se distingue donc de ceux qui proposent à un public de ce niveau principalement des listes de structures et de termes équivalents, accompagnées parfois d'exercices qui restent au niveau de la phrase. Il s'appuie sur des grammaires de langue et des grammaires de texte, des travaux linguistiques récents, de nombreux articles scientifiques publiés dans des revues spécialisées en sciences humaines et sociales (histoire, sciences politiques, sociologie, littérature, etc.), des études de corpus que nous avons menées nous-mêmes sur des livres (genre « essai ») et enfin sur notre pratique de l'enseignement du FLE en milieu universitaire.

CONTENU

L'ouvrage sélectionne un certain nombre de moyens linguistiques dont l'acquisition est requise pour la rédaction de textes produits par des étudiants dans le cadre universitaire ou par des chercheurs, autrement dit rédigés en français soutenu et à la fois héritiers et « passeurs » de certains usages de la langue écrite académique. Ce choix est le résultat de plusieurs constats :

- certains moyens linguistiques sont peu, voire pas du tout abordés dans les méthodes de FLE ;
- ils sont traités dans des travaux de linguistique mais ceux-ci ne sont pas directement accessibles au public de FLE (étudiants et enseignants) en raison, en outre, de leur complexité ou de leur spécialisation ;
- ils sont traités dans des grammaires de langue française mais de façon dispersée au regard d'un public de FLE, parfois sous des appellations qui les rendent inaccessibles, ou bien ils ne sont pas du tout traités ;
- ils sont la source d'erreurs aussi bien grammaticales que stylistiques ;
- ils ne sont pas employés par les étudiants, ce qui révèle des lacunes.

Le choix des points abordés dans cet ouvrage tient donc compte de ces différents constats. Ces points sont regroupés en quatre unités de façon non progressive. Ils pourront ainsi être étudiés selon les besoins de chacun, l'ouvrage pouvant répondre à des questionnements ponctuels ou constituer une méthode de perfectionnement à la compréhension et à la rédaction de textes académiques. Il utilise un métalangage simple, qui reprend à la fois des catégories grammaticales traditionnelles (adverbe, proposition, etc.) et des notions linguistiques nouvelles pour le public visé (expansions, constructions détachées, etc.).

MÉTHODE

L'ouvrage propose une méthode fondée sur deux étapes :

- la description d'un point particulier illustré à l'aide de plusieurs productions écrites commentées (le plus souvent des extraits de textes authentiques). La description peut aboutir dans certains cas à des règles présentées dans des encadrés. Lorsqu'une règle

décrit une tendance (usage le plus fréquemment attesté dans les écrits académiques), et n'a donc aucun caractère obligatoire d'un point de vue grammatical, elle est désignée comme une « règle d'usage », à la différence des règles grammaticalement obligatoires désignées comme des « règles grammaticales » ;
- l'entraînement à la compréhension et à la rédaction à l'aide d'exercices corrigés ou accompagnés de propositions de correction. Ces exercices privilégient l'expression tout en laissant une large place à la compréhension. Ils s'appuient, entre autres, sur la comparaison de termes et de moyens linguistiques tels qu'ils sont employés dans des textes académiques. Le travail demandé est donc en général un travail en vue de la production de textes et non de phrases isolées. Bien que très ciblés, les exercices ont en effet toujours pour horizon la maîtrise de l'écriture de textes demandés dans le cadre universitaire.

REMERCIEMENTS

Nous voudrions remercier tout particulièrement Rémy Porquier, qui a accompagné avec une fidélité constante l'élaboration de cet ouvrage, de sa conception à sa parution. À chaque étape du travail, ses relectures minutieuses et les discussions qu'elles ont entraînées, ses conseils et ses encouragements nous ont été précieux.

Nos remerciements vont également à Catherine Fuchs, pour la confiance qu'elle nous a accordée et ses relectures attentives, ainsi qu'à tous ceux – collègues, amis, proches, dont en particulier Danièle de Zorzi, Mary et Angel Gonzalez – qui nous ont constamment aidés et soutenus tout au long des cinq années pendant lesquelles nous avons mené notre projet. Nous n'oublions pas les étudiants de nos cours qui ont testé notre matériel et qui, par leurs remarques et réactions, ont participé à l'améliorer.

L'ouvrage n'aurait pas pu voir le jour sans les nombreux extraits de textes authentiques cités dans le livre et dans le CD-Rom. C'est pourquoi, nos remerciements s'adressent à toutes les personnes, les institutions ou les revues qui nous ont accordé le droit de les reproduire à titre gracieux.

Enfin, l'ouvrage doit beaucoup à l'Université de Wheaton, l'Université de Chicago et le France Chicago Center pour leur soutien financier, ainsi qu'au Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) du Québec, qui nous a permis d'utiliser gracieusement le logiciel Netquiz Pro conçu pour l'élaboration d'exercices.

Nous tenons à remercier à titre personnel Pascal Baudry, Marie-Michèle Battesti-Venturini, Catherine Hume, Christian Ruby.

SOMMAIRE

L'ouvrage permet de travailler aussi bien dans le cadre d'une classe qu'en autonomie.

Pour la classe :

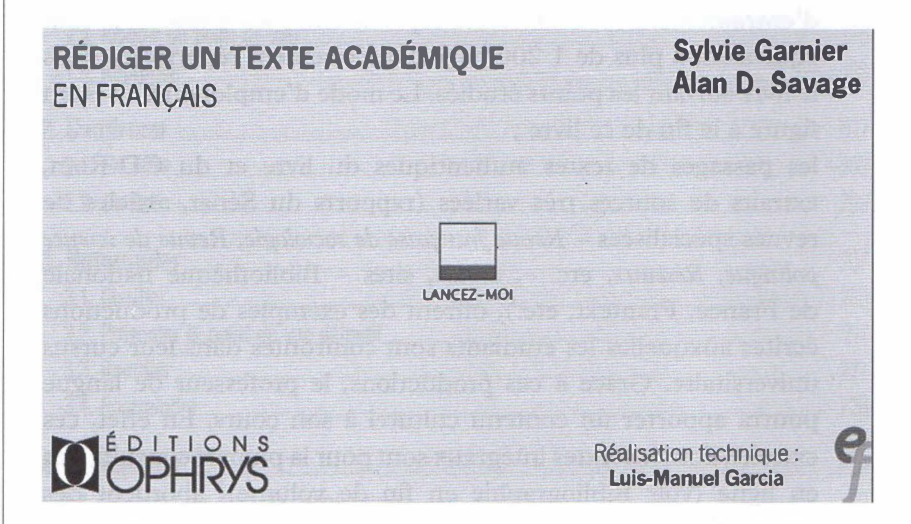
- le livre peut constituer le support à partir duquel seront expliqués les points abordés et les règles dégagées, les extraits proposés pour illustrer les points servant à la découverte de ceux-ci. Les règles grammaticales ou d'usage sont reprises sous la forme de tableaux récapitulatifs à la fin de leur présentation. Quelques « Rappels » sur des notions de base sont indiqués (par exemple, rappel sur « les contractions après les verbes qui se construisent avec la préposition *de* »). Ils sont consultables dans le CD-Rom ;
- les exercices à imprimer pourront être distribués en cours pour un entraînement immédiat ;
- le CD-Rom permettra aux étudiants d'une part de réviser les exercices vus dans le cours (tous les exercices à imprimer y sont en effet aussi présents sous la forme d'exercices interactifs avec leur correction) et, d'autre part, de s'entraîner en vue d'acquérir les points étudiés. Il offre un fonds très important d'activités d'entraînement (315 exercices répartis entre les 4 unités, le tout équivalent à plus de 1 200 pages), précisément répertoriés dans le livre suivant les points étudiés. Le mode d'emploi du CD-Rom figure à la fin de ce livre ;
- les passages de textes authentiques du livre et du CD-Rom, extraits de sources très variées (rapports du Sénat, articles de revues spécialisées – *Revue française de sociologie*, *Revue de science politique*, *Réseaux*, etc. –, essais, sites – Bibliothèque nationale de France, Frantext, etc.), offrent des exemples de productions écrites auxquelles les étudiants sont confrontés dans leur cursus universitaire. Grâce à ces productions, le professeur de langue pourra apporter un contenu culturel à son cours. En effet, ces extraits, dont les textes intégraux sont pour la plupart consultables en ligne (voir Bibliographie en fin de volume), abordent des questions contemporaines fondamentales (réchauffement climatique, maternité pour autrui, avenir de la presse, politiques éducatives, laïcité, etc.) qui devraient nourrir la réflexion des étudiants et susciter durant les cours des questions et débats intéressants. Par ailleurs, ces extraits ne manqueront pas, grâce à leur richesse lexicale, d'enrichir le vocabulaire des étudiants. Ils fourniront des exemples nombreux de manières de dire dans tel ou tel domaine pour tel ou tel sujet.

Pour l'étudiant qui souhaite se former seul, l'apprentissage peut se dérouler ainsi :

– découverte ou révision d'un point présenté dans le livre (l'acquisition devrait être facilitée par les nombreux exemples commentés et la simplicité du métalangage employé) ;
– consultation si besoin du glossaire situé en fin de volume pour le métalangage employé ;
– entraînement avec les exercices réunis dans le CD-Rom et correction progressive immédiate (plus des trois quarts des exercices sont accompagnés de leur correction ou de propositions de correction).

CD-Rom MODE D'EMPLOI

Après avoir inséré le CD-Rom dans votre ordinateur, double-cliquez sur LANCEZ-MOI.



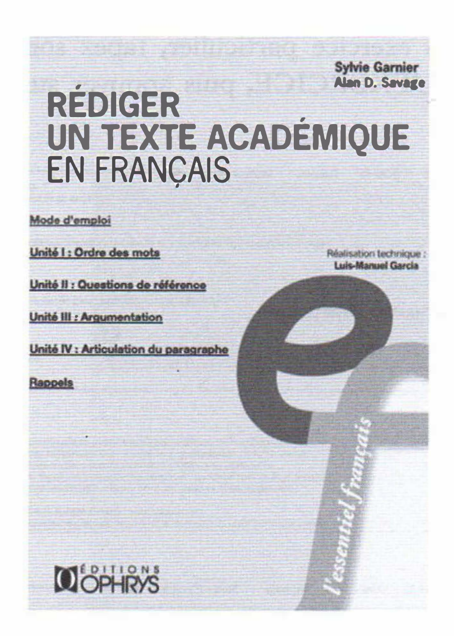
Les exercices interactifs ont été conçus avec NetQuiz Pro 2.9, logiciel gratuit, développé par le Centre collégial de développement de matériel didactique. Les exercices interactifs sur ce CD-Rom, qui sont en langage HTML, CSS, et Javascript, peuvent être directement complétés et corrigés dans votre navigateur (*browser*).

Nous recommandons :

– d'utiliser de préférence Firefox (version 1.5 ou plus récente) ;
– d'utiliser Safari (version 2.0 ou plus récente).

- d'installer, si elles ne sont pas déjà sur votre ordinateur, la version la plus récente de QuickTime (6.0 ou plus récente), aussi bien que celle de Flash (7.0 ou plus récente).

Les exercices interactifs fonctionnent avec Internet Explorer (version 6.0 ou plus récente), mais le visuel est différent. En revanche, ils ne fonctionnent pas avec Google chrome ;



MODE D'EMPLOI

Cliquez sur MODE D'EMPLOI pour savoir :

- quel navigateur (*browser*) est recommandé ;
- comment régler votre clavier, si ce n'est pas un clavier français (AZERTY) ;
- comment utiliser le livre, les exercices et les rappels.

RAPPELS

Pour accéder aux rappels, cliquez sur RAPPELS, puis ACCEDER AUX RAPPELS. Double-cliquez sur la flèche bleue (voir photo p. XVI). Pour certains rappels vous pourrez écouter un enregistrement.

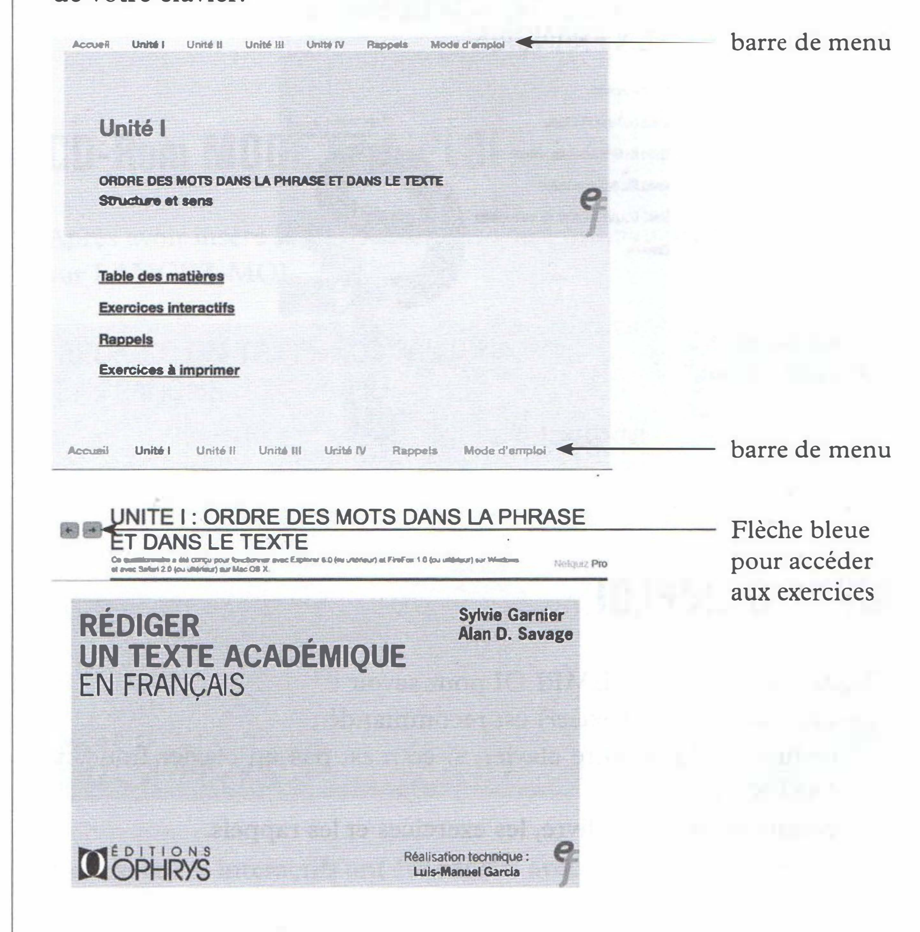
EXERCICES INTERACTIFS

Pour accéder aux exercices :

- cliquez sur l'UNITÉ de votre choix (UNITÉ I, UNITÉ II, UNITÉ III, UNITÉ IV) ;
- puis sur EXERCICES INTERACTIFS.

Pour commencer les exercices, cliquez sur la flèche bleue de droite.

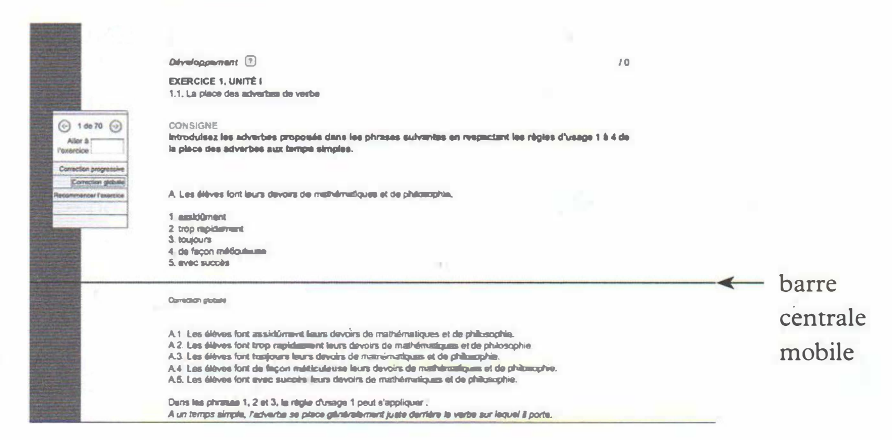
Pour atteindre un exercice particulier, tapez son numéro dans le cadre ALLER À L'EXERCICE, puis appuyez sur la touche entrée de votre clavier.



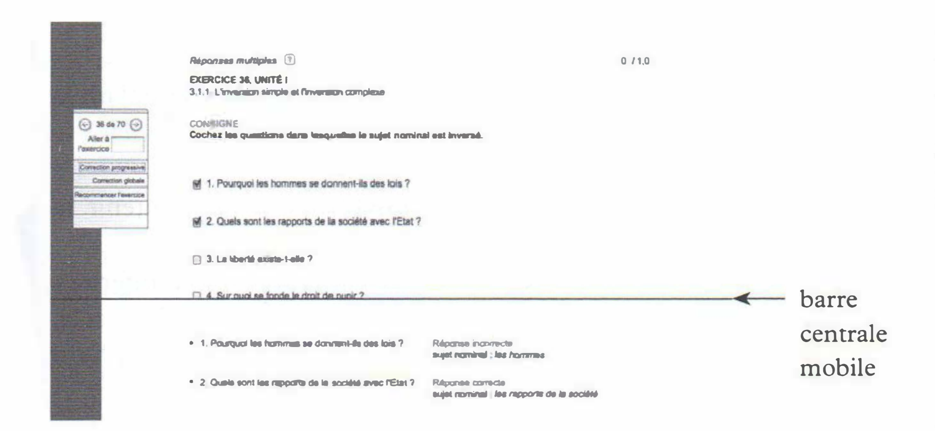
BARRES DU MENU[1]

Pour passer directement d'une unité à une autre ou aux rappels, et pour revenir à la page d'accueil, cliquez dans l'une des barres du menu sur l'objet de votre choix (ACCUEIL, UNITÉ I, UNITÉ II, etc.)
Trois types d'exercices sont proposés :

- réponses multiples ;
- texte lacunaire ;
- développement.



RÉPONSES MULTIPLES

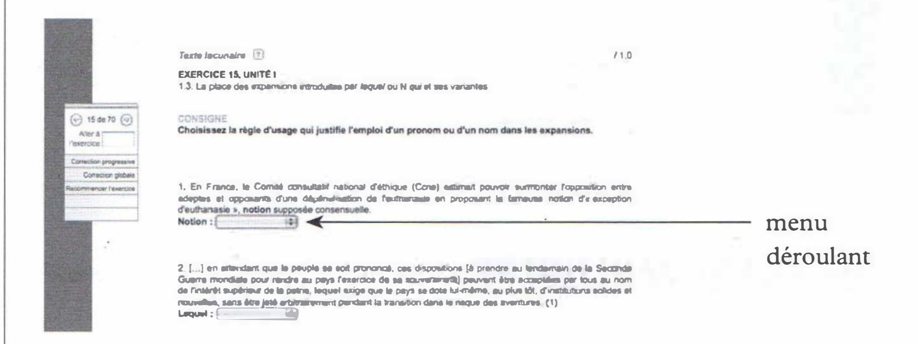


1. Avec Internet Explorer, seule la barre inférieure du menu apparaîtra. Nous recommandons de travailler avec Firefox pour un meilleur visuel.

Dans un exercice de ce type :

- cochez la réponse que vous estimez correcte ;
- cliquez sur CORRECTION PROGRESSIVE pour obtenir la correction de cette réponse ;
- puis continuez ainsi pour toutes les autres réponses ;
- réglez si besoin la hauteur des cadres supérieur et inférieur pour visualiser à la fois vos réponses et la correction. Pour cela, déplacez la barre centrale qui sépare les deux cadres.
- en cliquant sur CORRECTION GLOBALE, vous obtiendrez l'ensemble des bonnes réponses ;
- pour recommencer un exercice, cliquez sur RECOMMENCER L'EXERCICE.

TEXTE LACUNAIRE



Dans un exercice de ce type :

- suivant la consigne, choisissez dans le premier menu déroulant la réponse que vous estimez correcte ou écrivez la réponse dans le premier espace vide ;
- cliquez sur CORRECTION PROGRESSIVE pour obtenir la correction de cette réponse ;
- réglez si besoin la hauteur des cadres supérieur et inférieur pour visualiser à la fois vos réponses et la correction. Pour cela, déplacez la barre centrale qui sépare les deux cadres (voir photo p. XVII) ;
- puis continuez ainsi pour toutes les autres réponses ;
- en cliquant sur CORRECTION GLOBALE, vous obtiendrez l'ensemble des bonnes réponses ;
- pour recommencer un exercice, cliquez sur RECOMMENCER L'EXERCICE.

DÉVELOPPEMENT

Dans un exercice de ce type :

- répondez à la consigne dans le cadre qui apparaît à la fin de l'exercice. Vous pouvez copier-coller le texte de l'exercice dans ce cadre ;
- cliquez sur CORRECTION GLOBALE pour obtenir la correction de tout l'exercice ;
- quand plusieurs réponses sont possibles, vous trouverez en correction soit « production libre » (aucune correction n'est proposée), soit « réponses possibles » (des réponses sont proposées) ;
- réglez la hauteur des cadres supérieur et inférieur pour visualiser à la fois vos réponses et la correction. Pour cela, déplacez la barre centrale qui sépare les deux cadres (voir photo p. XVII) ;
- pour certains exercices, vous pourrez écouter un enregistrement.

EXERCICES À IMPRIMER

Pour accéder aux exercices à imprimer :

- cliquez sur l'UNITÉ de votre choix ;
- cliquez sur EXERCICES À IMPRIMER puis sur l'exercice de votre choix.

ABRÉVIATIONS ET SYMBOLES

Adv. : adverbe
Aux. : auxiliaire
COD : complément d'objet direct
GN : groupe nominal
GP : groupe prépositionnel
N : nom
PP : participe passé
* : l'astérisque placé devant une phrase ou un mot signale que ceux-ci sont incorrects.
[Q] : désigne toute proposition introduite par un marqueur, dépendante d'une proposition désignée par [P]
[P] : désigne la proposition dont dépend la proposition [Q]

UNITÉ I

L'ORDRE DES MOTS DANS LA PHRASE ET DANS LE TEXTE

STRUCTURE ET SENS

Pourquoi étudier l'ordre des mots dans la phrase et dans le texte ?
L'ordre suivant lequel s'ordonnent les mots dans la phrase apporte des informations sur ces mots. Ainsi, un même adverbe comme *encore* placé en tête de proposition ou après un verbe n'aura pas la même fonction, le même sens ni la même portée dans le texte.

1. Après avoir pris connaissance des thèses de Copernic, Galilée enseigne **encore** à ses étudiants la théorie de Ptolémée pour rester prudent face à l'Inquisition.

2. Peut-on reprocher à Galilée d'avoir abjuré ses résultats scientifiques ? Pour critiquer ce fervent défenseur des théories coperniciennes, **encore** faut-il considérer le contexte de l'époque et ne pas oublier le pouvoir de l'Inquisition.

En (1), *encore* porte seulement sur le verbe *enseigne*. En (2), *encore* porte sur l'ensemble de la phrase.
L'ordre des mots renseigne également sur le type d'informations transmises. Les mots peuvent en effet s'ordonner différemment suivant qu'ils apportent une information nouvelle (des référents nouveaux) ou qu'ils reprennent une information déjà énoncée dans le texte (des référents connus). En (3), les deux sujets *l'œuvre de Galilée* et *la théorie de l'héliocentrisme communément admise aujourd'hui* sont respectivement placés après les verbes *soit publiée* et *se répande*, et non avant eux comme c'est le cas en général pour les sujets. Ainsi ordonnés, sujets et verbes participent à la progression du texte.

3. Pendant des siècles, le système géocentrique a résisté à toute remise en question et à toute démonstration scientifique prouvant qu'il n'était pas fondé. À partir du XVIe siècle, l'idée que la terre est au centre du monde et de l'univers va être remise en cause. Il faudra cependant attendre 1741 pour que soit publiée **l'œuvre de Galilée** et que se répande **la théorie de l'héliocentrisme communément admise aujourd'hui.**

L'ordre des mots permet aussi de hiérarchiser les parties qui composent une argumentation. Ainsi l'auteur d'un texte peut-il revenir sur un mot pour le développer dans ce que l'on appelle une expansion. En (4), l'expansion *correspondance*

dans laquelle il codait ses messages sous la forme d'anagrammes permet à l'auteur d'apporter au lecteur des précisions sur la forme de la correspondance entretenue par les deux scientifiques. Placée en fin de phrase, cette expansion à valeur descriptive ne rompt pas le fil du paragraphe, qui a pour objet de présenter les avantages de la correspondance dans le contexte de l'époque.

4. Galilée a entretenu **une correspondance** régulière avec Kepler, convaincu lui aussi du bien-fondé du système héliocentrique de Copernic, **correspondance** dans laquelle il codait ses messages sous la forme d'anagrammes. Leurs échanges leur ont permis non seulement de partager de nombreuses informations sur les avancées de leurs expériences et découvertes respectives mais aussi de pouvoir poursuivre leurs recherches sans être complètement coupés de toute confrontation scientifique, car il faut bien se rappeler qu'à l'époque, leurs résultats, menaçant les dogmes de l'Église, ne pouvaient être divulgués.

Ces quelques exemples montrent combien il est essentiel d'étudier l'ordre des mots dans les groupes syntaxiques et l'ordre des groupes syntaxiques entre eux au sein de la phrase et du texte, pour comprendre et rédiger des textes académiques. C'est pourquoi cette unité I propose tout d'abord un certain nombre de règles qui visent à bien placer les adverbes ou locutions adverbiales qui portent sur un verbe. Ces mots, qui semblent faciles à employer, présentent néanmoins des difficultés pour les étudiants. L'unité s'attachera ensuite à décrire les expansions ou les constructions détachées dans le groupe sujet, car elles permettent de bien structurer et de bien équilibrer un texte. Enfin, l'unité décrira la formation des phrases interrogatives en vue de montrer, entre autres, comment formuler des questions pouvant ensuite servir à mettre en forme une problématique. Elle s'achèvera sur plusieurs cas d'inversion du sujet dans les phrases déclaratives, propres à éviter un certain nombre d'erreurs grammaticales ou à améliorer le style des écrits.

1. Le groupe verbal : l'ordre des mots

Dans cette partie, vous apprendrez à :
- placer des adverbes de verbe au sein du groupe verbal (1.1.) ;
- ordonner les constituants du groupe verbal (1.2.) ;
- placer et construire des expansions pour faire un commentaire sur un mot (1.3.).

Vous réviserez :
- le comptage du nombre de syllabes (rappel 1) ;
- la formation des adverbes et des locutions adverbiales (rappel 2) ;
- la prononciation des adverbes en « *emment* » (rappel 3).

1.1. La place des adverbes de verbe

Les quelques règles suivantes présentent les places les plus fréquemment attestées dans les écrits académiques. Il n'est donc pas grammaticalement obligatoire de les suivre. Cependant, elles permettront d'éviter les erreurs qui viennent, entre autres, soit d'une interférence avec l'anglais (ou une autre langue), soit de l'interférence avec le français oral. Elles ont pour but de favoriser les usages qui rendront les écrits plus proches d'une certaine tradition académique.

Les adverbes de verbe regroupent les adverbes qui sont liés au verbe (à la différence par exemple des adverbes qui sont liés à un adjectif ou à un autre adverbe). Certains de ces adverbes peuvent se placer avant et/ou après le groupe verbal. On ne prendra pas ici en compte les emplois avant le groupe verbal. Il s'agit donc principalement dans ce qui suit des adverbes qui peuvent s'insérer entre l'auxiliaire et le participe passé de tout verbe conjugué à un temps composé. Sont aussi traitées les locutions adverbiales, autrement dit les adverbes formés de plusieurs mots.

La place des adverbes de verbe retenus varie en fonction :
- de leur forme : adverbe composé d'un seul mot (*facilement*) ou locution adverbiale composée de plusieurs mots (*avec facilité*) ;
- de leur longueur calculée suivant leur prononciation à l'oral : *facilement* (3 syllabes, en raison de la chute du « e ») ;

- de la longueur des mots qu'ils doivent précéder ou suivre : *entièrement projeté* = *entièrement* (3 syllabes), *projeté* (2 syllabes) ;
- de leur sens : même s'il est possible de donner quelques règles simples sur la place des adverbes, essentiellement fondées sur leur longueur, il ne faut pas oublier que leur sens (manière, temps, aspect, etc.) intervient aussi ;
- du choix du scripteur : ce dernier peut en effet choisir de mettre en évidence un mot, de privilégier un certain rythme, etc.

Les règles d'usage qui suivent s'appuient principalement sur la longueur des adverbes, car celle-ci permet d'expliquer les principales erreurs grammaticales ou d'usage relevées dans les textes académiques produits par les étudiants. Elles s'attachent surtout aux adverbes en « *ment* » et aux locutions adverbiales.

>> VOIR RAPPELS SUR CD-Rom

N°1 Le comptage du nombre de syllabes
N°2 La formation des adverbes
N°3 La prononciation des adverbes
N°4 La formation des locutions adverbiales

■ *La place aux temps simples*

Un certain nombre de règles peuvent être dégagées sur la place qu'occupent généralement dans les écrits académiques les adverbes et les locutions adverbiales lorsque le verbe est conjugué aux temps simples. Des exemples courts sont présentés ici pour la clarté de l'exposé des règles. Les exemples extraits de textes authentiques se retrouveront dans les exercices.

En (5) et (6), les verbes *apprennent* et *travaillent* (conjugués au présent de l'indicatif, temps simple) sont immédiatement suivis d'un adverbe :

5. Les étudiants apprennent **lentement** les dates importantes de la Révolution française.
6. Les étudiants travaillent **régulièrement** à la bibliothèque universitaire.

RÈGLE D'USAGE 1

À un temps simple, l'adverbe se place généralement juste derrière le verbe sur lequel il porte.

Certains adverbes se présentent sous la forme de locutions adverbiales. En (7) et (8), les verbes *comprendront* et *découvriront*

(conjugués au futur de l'indicatif, temps simple) sont immédiatement suivis d'une locution adverbiale :

RÈGLE D'USAGE 2

À un temps simple, la locution adverbiale se place généralement derrière le verbe sur lequel elle porte.

7. Les étudiants comprendront **avec difficulté** ce film des années cinquante.

8. Les étudiants découvriront **par hasard** ce film français.

Les locutions adverbiales sont construites avec des prépositions comme :

– *avec* : *avec difficulté, avec aisance ;*
– *à* : *à la fois, à plusieurs reprises ;*
– *par* : *par hasard, par chance ;*
– *de* : *de manière surprenante, de façon répétitive, de façon autonome.*

RÈGLE D'USAGE 3

Quand l'adverbe porte sur un infinitif, il se place généralement devant lui. Cependant, s'il est plus long que l'infinitif (plus long d'au moins deux syllabes), il peut être placé derrière lui.

En (9) et (10), les adverbes portent sur un verbe à l'infinitif. Leur place change en fonction de leur longueur et de la longueur du verbe à l'infinitif. En (9), l'adverbe *facilement* a trois syllabes et le verbe à l'infinitif qu'il modifie, *comprendre*, en a deux. Dans ce cas, l'adverbe reste généralement devant le verbe à l'infinitif. En (10), l'adverbe *immédiatement* a quatre syllabes et le verbe à l'infinitif qu'il modifie, *lire*, en a une seule. Dans ce cas, l'adverbe se place généralement derrière le verbe à l'infinitif.

9. Les étudiants peuvent **facilement** comprendre les consignes de sécurité.

10. Les étudiants vont lire **immédiatement** les consignes de sécurité.

RÈGLE D'USAGE 4

La locution adverbiale se place généralement derrière le verbe à l'infinitif sur lequel elle porte.

En (11) et (12), des infinitifs sont modifiés par des locutions adverbiales, *comprendre* (2 syllabes) *avec facilité* (6 syllabes), et *traduire* (2 syllabes) *en vain* (2 syllabes). Quelles que soient leur longueur et celle de l'infinitif qu'elles modifient, ces locutions adverbiales sont généralement placées derrière l'infinitif.


EXERCICES INTERACTIFS 1 à 2

11. Les étudiants peuvent comprendre **avec facilité** ce film des années cinquante.

12. Les étudiants vont télécharger **en vain** ce roman d'après-guerre.


EXERCICE À IMPRIMER 1

■ *La place aux temps composés*

En (13) et (14), les verbes *avaient compris* et *avaient traduit* sont conjugués au plus-que-parfait (temps composé). Les adverbes

qui portent sur eux sont situés entre l'auxiliaire *avoir* et le participe passé. Le nombre de syllabes des participes passés et celui des adverbes sont proches. En (15) au contraire, le verbe *ont compris* (conjugué au passé composé) est modifié par un adverbe long, *superficiellement* (5 syllabes). Cet adverbe long est situé derrière le participe passé *compris* (2 syllabes).

13. Les étudiants avaient **vite** compris ce film des années cinquante.
14. Les étudiants n'avaient pas **facilement** traduit cet article de journal.
15. Les étudiants ont compris **superficiellement** ce film malgré leur cours de cinéma.

RÈGLE D'USAGE 5

À un temps composé, l'adverbe se place généralement devant le participe passé (PP) du verbe sur lequel il porte. Il peut cependant se placer derrière ce PP s'il est plus long que lui (plus long d'au moins deux syllabes).

En (16) et (17), les participes passés des verbes *auraient interprété* (conjugué au conditionnel passé) et *ont compris* (conjugué au passé composé) sont suivis d'une locution adverbiale. En (16), la locution adverbiale *sans peine* (2 syllabes) est plus courte que le participe passé *interprété* (4 syllabes). Elle est cependant située derrière lui.

16. Les étudiants auraient interprété **sans peine** ce film des années cinquante.
17. Les étudiants ont compris **de façon remarquable** ce film des années cinquante.

RÈGLE D'USAGE 6

À un temps composé, la locution adverbiale se place généralement derrière le participe passé du verbe sur lequel elle porte.





■ *La place au passif*

Certaines règles sont les mêmes que celles énoncées pour les temps composés. On retrouve en effet les règles d'usage 5 et 6 énoncées précédemment.

En (18) et (19), les adverbes *souvent* et *longtemps* sont situés devant les participes passés des verbes *sont touchés* (conjugué au présent passif) et *a été projeté* (conjugué au passé composé passif).

18. Les étudiants sont **souvent** touchés par l'histoire de ce film des années cinquante. (RÈGLE D'USAGE 5)
19. Ce film n'a pas été **longtemps** projeté au cinéma. (RÈGLE D'USAGE 5)

En (20) et (21), la place de l'adverbe *maladroitement* (4 syllabes) change suivant la longueur du participe passé sur lequel il porte (*interprété* (4 syllabes) et *lu* (1 syllabe)).

20. Le film a été **maladroitement** interprété par les étudiants. (RÈGLE D'USAGE 5)

21. Ce texte a été lu **maladroitement** par un étudiant. (RÈGLE D'USAGE 5)

Dans tous ces cas, on retrouve donc le même ordre que celui présenté dans la règle d'usage 5.
En (22), la locution adverbiale *de façon remarquable* est située derrière le participe passé du verbe *a été compris* conjugué au passé composé passif. En (23), la locution adverbiale *avec soin* est située derrière le participe passé du verbe *sera traduit* conjugué au futur passif.

22. Le film a été compris **de façon remarquable** par les étudiants. (RÈGLE D'USAGE 6)

23. Ce roman sera traduit **avec soin** par un étudiant (RÈGLE D'USAGE 6)

En (22) et (23), on retrouve donc le même ordre que celui présenté dans la règle d'usage 6.

RÈGLE D'USAGE 7

Quand l'adverbe porte sur un infinitif au passif, il se place devant l'auxiliaire « être », ou bien devant ou derrière le participe passé, suivant sa longueur (plus long d'au moins deux syllabes).


EXERCICES INTERACTIFS 6 à 9


EXERCICE À IMPRIMER 8

Dans les phrases suivantes, les adverbes portent sur le verbe *être projeté* employé à l'infinitif passif. Suivant leur longueur, ils se situent devant l'auxiliaire *être* (24), entre l'auxiliaire *être* et le participe passé (25) ou derrière le participe passé (26).

24. Le film ne peut pas **souvent** être projeté pour des raisons techniques.
Verbe modal + [Adv. + Aux. + PP]

25. Le film ne va pas être **entièrement** projeté pour des raisons techniques.
Verbe modal + [Aux. + Adv. + PP]

26. Le film n'a pas pu être projeté **convenablement** pour des raisons techniques.
Verbe modal + [Aux. + PP + Adv.]

Place des adverbes et des locutions adverbiales aux temps simples et aux temps composés

RÈGLES D'USAGE

	Règle	Exemple
Temps simples	*RÈGLE D'USAGE* 1 (Verbe + **Adverbe**)	*Les étudiants apprennent* ***lentement*** *les dates importantes de la Révolution française.* >> **Voir page 5**
Temps simples	*RÈGLE D'USAGE* 2 (Verbe + **Locution adverbiale**)	*Les étudiants comprendront* ***avec difficulté*** *ce film des années cinquante.* >> **Voir page 6**
Temps simples	*RÈGLE D'USAGE* 3 suivant la longueur Verbe + (**Adverbe** + infinitif) ou Verbe + (Infinitif + **Adverbe**)	*Les étudiants peuvent* ***facilement*** *comprendre les consignes de sécurité.* *Les étudiants vont lire* ***immédiatement*** *les consignes de sécurité.* >> **Voir page 6**
Temps simples	*RÈGLE D'USAGE* 4 Verbe + (Infinitif + **Locution adverbiale**)	*Les étudiants peuvent comprendre* ***avec facilité*** *ce roman d'après-guerre.* >> **Voir page 6**

	Règle	Exemple
Temps composés	*RÈGLE D'USAGE* 5 suivant la longueur Auxiliaire + (**Adverbe** + PP) ou Auxiliaire + (PP + **Adverbe**)	*Les étudiants avaient* ***vite*** *compris ce film des années cinquante.* *Les étudiants ont compris* ***superficiellement*** *ce film malgré leur cours de cinéma.* >> **Voir page 7**
Temps composés	*RÈGLE D'USAGE* 6 Auxiliaire + (PP + ***Locution adverbiale***)	*Les étudiants auraient interprété* ***sans peine*** *ce film des années cinquante.* >> **Voir page 7**
Temps composés	*RÈGLE D'USAGE* 7 suivant la longueur Verbe + (**Adverbe** + Infinitif au passif) Verbe + Aux. *être* + (**Adverbe** + PP) Verbe + Aux. *être* + (**Adverbe** + PP + **Adverbe**)	*Le film ne peut pas* ***souvent*** *être projeté pour des raisons techniques.* *Le film ne va pas être* ***entièrement*** *projeté pour des raisons techniques.* *Le film n'a pas pu être projeté* ***convenablement*** *pour des raisons techniques.* >> **Voir page 8**

1.2. La place du complément d'objet direct (COD) et des autres compléments

Un COD peut se présenter sous la forme d'un pronom ou d'un groupe nominal (GN). Quand il se présente sous la forme d'un GN, on dit que c'est un COD nominal. Suivant la longueur de ce COD, un certain nombre de règles peuvent être dégagées sur sa place. D'autres paramètres, tels que le sens ou la progression de l'information, entrent en considération dans les textes, mais ils ne seront pas examinés ici.

En (27), le COD *un film* suit le verbe *regardent* :

RÈGLE D'USAGE 1

Le COD nominal se place généralement juste derrière le verbe dont il est le complément.

27. Les étudiants regardent **un film** sur leur écran d'ordinateur.

En (28), le COD *leurs résultats* (4 syllabes) ne suit pas immédiatement le verbe sur lequel porte l'adverbe *impatiemment* (4 syllabes). En revanche, en (29), le COD *Le Monde* (2 syllabes) est placé entre le verbe *lire* et l'adverbe *occasionnellement* (5 syllabes). Ainsi, la place de l'adverbe et celle du COD peuvent varier en fonction de leur longueur respective.

RÈGLE D'USAGE 2

Le COD nominal se place généralement derrière l'adverbe. Il peut cependant se placer devant lui s'il est plus court que lui (plus court d'au moins deux syllabes).

28. Les étudiants attendent impatiemment **leurs résultats**.

29. Les étudiants lisent ***Le Monde*** occasionnellement.

En (30) et (31), la locution adverbiale *avec intérêt* (5 syllabes) porte sur le verbe *regardent*. En (30), le COD *ce film* (2 syllabes) plus court que la locution adverbiale est placé devant elle. En (31) au contraire, le COD *ce film des années cinquante* (7 syllabes), plus long que la locution adverbiale, est placé derrière elle. Ainsi, la place du COD et de la locution adverbiale peut varier en fonction de leur longueur respective.

RÈGLE D'USAGE 3

Le COD nominal et la locution adverbiale s'ordonnent généralement suivant leur longueur (du plus court au plus long).

30. Les étudiants regardent **ce film** avec intérêt.

31. Les étudiants regardent avec intérêt **ce film des années cinquante**.

En (32), le COD *un film* (2 syllabes) est situé juste derrière le verbe et devant l'autre complément du verbe *depuis une heure*, qui est plus long que lui. En (33), le COD *un film français* (4 syllabes) est aussi situé juste derrière le verbe, car l'autre complément du verbe *depuis une heure* (4 syllabes) est d'égale longueur.

RÈGLE D'USAGE 4

Le COD nominal se place généralement devant les autres compléments du verbe. Il peut cependant se placer derrière eux s'il est plus long qu'eux (plus long d'au moins deux syllabes).

32. Les étudiants regardent **un film** depuis une heure.

33. Les étudiants regardent **un film français** depuis une heure.

En (34), le COD *une comédie dramatique* (7 syllabes) est situé juste derrière le verbe et devant l'autre complément du verbe *depuis treize heures dix* (5 syllabes) qui est plus long que lui, mais seulement de deux syllabes. En (35), la différence de syllabes entre le COD *un film fantastique américain* (9 syllabes) et l'autre complément du verbe *depuis une heure* (4 syllabes) étant importante, le COD est placé en seconde position.

34. Les étudiants regardent **une comédie dramatique** depuis treize heures dix.

35. Les étudiants regardent depuis une heure **un film fantastique américain**.

Dans les phrases suivantes, les verbes sont suivis de différents compléments autres que des COD. En (36), le verbe *se réunissent* est suivi de deux compléments *dans une bibliothèque* (6 syllabes) et *avec leurs professeurs de littérature* (11 syllabes). Ces deux compléments s'ordonnent suivant leur longueur. Il en est de même en (37), phrase dans laquelle se succèdent trois groupes, du plus court au plus long : *depuis une heure* (4 syllabes), *avec leurs professeurs* (6 syllabes), *dans le laboratoire de langue* (8 syllabes).

36. Durant la période des examens, les étudiants se réunissent **dans la bibliothèque avec leurs professeurs de littérature**.

37. En raison des examens, les étudiants sont réunis **depuis une heure avec leurs professeurs dans le laboratoire de langue.**

***RÈGLE D'USAGE* 5**

Les autres compléments du verbe s'ordonnent généralement suivant leur longueur.



EXERCICES INTERACTIFS 10 à 14



EXERCICE À IMPRIMER 11

Place du complément d'objet direct (COD) et des autres compléments

RÈGLES D'USAGE

Place du COD	***RÈGLE D'USAGE* 1** Verbe + **COD**	*Les étudiants regardent **un film** sur leur écran d'ordinateur.* ***>> Voir page 10***
	***RÈGLE D'USAGE* 2** suivant leur longueur Verbe + Adverbe + **COD** Verbe + **COD** + Adverbe	*Les étudiants attendent impatiemment **leurs résultats**.* *Les étudiants lisent **Le Monde** occasionnellement.* ***>> Voir page 10***
	***RÈGLE D'USAGE* 3** suivant leur longueur Verbe + Locution adverbiale + **COD** Verbe + **COD** + Locution adverbiale	*Les étudiants regardent **ce film** avec intérêt.* *Les étudiants regardent avec intérêt **ce film des années cinquante**.* ***>> Voir page 10***
	***RÈGLE D'USAGE* 4** suivant leur longueur Verbe + **COD** + Complément Verbe + Complément + **COD**	*Les étudiants regardent **un film** depuis une heure.* *Les étudiants regardent depuis une heure **un film fantastique américain**.* ***>> Voir page 10***
Place des autres compléments	***RÈGLE D'USAGE* 5** Verbe + **Complément** + **Complément** suivant leur longueur	*En raison des examens, les étudiants sont réunis **depuis une heure avec leurs professeurs dans le laboratoire de langue.*** ***>> Voir page 11***

1.3. La place des expansions introduites par *lequel* ou N *qui* et ses variantes

On a parfois besoin de revenir sur un mot que l'on vient d'employer pour le commenter. Dans (38)-(42), les auteurs reprennent ainsi les mots qu'ils ont choisi de commenter dans ce qu'on appelle des expansions. Dans ces expansions, le mot commenté est repris par le pronom relatif *laquelle* (38), ou encore par ce même nom employé sans déterminant (39)-(41), ou enfin par un autre nom employé sans déterminant (42).

Expansion introduite par *laquelle* :

38. « Le capitalisme constitue une machine dynamique, mais elle est toujours en état de déséquilibre. Il s'agit de l'une de ses caractéristiques naturelles. Ce déséquilibre a tendance à changer de sens. Ainsi, au lendemain de la guerre, les dirigeants et les salariés étaient en position de force face aux consommateurs qui subissaient les effets d'une forte inflation, et par rapport aux actionnaires, plus ou moins bien rémunérés. Aujourd'hui, la donne a changé : l'actionnaire demande des rendements de plus en plus élevés et les entreprises cherchent de plus en plus à accroître leur rentabilité. Le consommateur, de son côté, souhaite bénéficier de prix bas et de produits de bonne qualité. Ses intérêts sont opposés à ceux de l'actionnaire. Il existe donc une **pression** continue sur le manager et les salariés, **laquelle** concourt à cette volonté de diminuer la quantité de travail. En effet, le travail, qui devrait être une ressource de développement de l'être humain, finit par apparaître comme un coût, une pénalisation. (445 : 2007-2008)

Expansions introduites par le même nom employé sans déterminant :

39. [...] ce dictionnaire [*le Dictionnaire de la langue française*] est un **enregistrement** très étendu des usages de la langue, **enregistrement** qui, avec le présent, embrasse le passé, partout où le passé jette quelque lumière sur le présent quant aux mots, à leurs significations, à leur emploi[1].

40. France, Russie, Belgique, Angleterre, cette « Entente », déjà si vaste, semblait plus que capable de tenir tête à l'Allemagne et à l'Autriche

1. Littré P.-E., *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Hachette, 1872.

et de les battre. L'Italie, fidèle à l'accord qu'elle avait signé en 1902, s'empressait de nous informer qu'elle resterait neutre et, par là, nous délivrait d'un lourd souci sur notre frontière des Alpes. Le seul **concours** que l'Allemagne allait trouver, ce serait celui de la Turquie et de la Bulgarie, **concours** non pas négligeable, car il a compliqué et prolongé la lutte, mais insuffisant pour lui donner la victoire quand son coup de surprise aurait été manqué. Ce qu'on ne soupçonnait pas, en 1914, c'était qu'il nous faudrait encore beaucoup d'autres alliés pour venir à bout du grand Empire militaire, tant d'alliés que nous en serions les prisonniers un jour, et que, pour la France, de nouvelles difficultés naîtraient de là[2].

41. [en 1998, conformément à une circulaire ministérielle] On pouvait [...] observer, dans la presse écrite et orale une **fluctuation** incessante entre le masculin et le féminin pour les titres, fonctions et noms de métier lorsque le référent est une femme, **fluctuation** entre l'usage prescriptif défendu avec vigueur par l'Académie française (...) et un usage « avancé », prôné par le Premier ministre et son gouvernement[3].

Expansion introduite par un nom employé sans déterminant :

42. Un roman paru en 2003 sous la plume de l'écrivain algérien Assia Djebar, intitulé *La Disparition de la langue française*, aborde le risque de voir les élites des pays arabes se tourner vers la langue et la culture anglo-saxonnes, **constat** qui doit être toutefois nuancé si l'on considère que l'Algérie reste le deuxième pays francophone. (63 : 2003-2004)

Les expansions sont proches des notes de bas de page avec l'avantage qu'elles sont situées dans le texte même dont elles ne rompent pas la continuité argumentative, puisqu'elles sont situées après une virgule, le plus souvent à la fin de la phrase dans laquelle elles apparaissent. Elles permettent de faire un commentaire plus ou moins long sur un mot identifié soit par *lequel* (ou ses variantes, *laquelle, lesquels ou lesquelles*), soit par un nom employé sans déterminant. L'emploi de *lequel* ou d'un nom dépend en effet du genre, du nombre et de la nature du mot commenté ainsi que de sa place dans le texte.

RÈGLE D'USAGE 1

Pour revenir sur n'importe quel mot (nom, verbe, adjectif, adverbe) afin de le commenter, on peut construire une expansion placée après une virgule, le plus souvent à la fin de la phrase dans laquelle est repris le mot.

2. Bainville J., *Histoire de France*, Paris, Fayard, 1924.
3. De Féral C., « Petites réflexions sociolinguistiques à propos d'une pré-enquête sur la féminisation des noms », in *Le Signe et la lettre* (J. Anis, A. Eskénazi, J.-F. Jeandillou), Paris, © Éditions l'Harmattan, 2002.

Dans les expansions introduites par un nom, ce dernier peut être suivi d'une relative (39) et (42), d'un groupe prépositionnel (41), d'un participe passé, d'un participe présent, ou enfin d'un adjectif.

■ *L'emploi de lequel*

En (43) et (44), *l'avenir de l'Europe* est constitué de deux GN : *l'avenir* (GN_1) et *l'Europe* (GN_2) :

RÈGLE D'USAGE 2

On introduit une expansion par « lequel » (ou ses variantes) si le mot à commenter peut être identifié par son genre, son nombre ou le sens général de la phrase.

43. Après le référendum du 29 mai 2005, on peut se demander quel sera **l'avenir** (GN_1) de l'Europe (GN_2), **lequel** fera l'objet de la prochaine réunion des parlementaires européens.

44. Après le référendum du 29 mai 2005, on peut se demander quel sera l'avenir de **l'Europe, laquelle** fera l'objet de la prochaine réunion des parlementaires européens.

Dans ces exemples, *lequel* et *laquelle* permettent de bien identifier le mot commenté dans l'expansion, puisque *avenir* (masculin) et *Europe* (féminin) sont de genres différents.

■ *L'emploi d'un nom sans déterminant*

En (45) et (46), *le Traité constitutionnel* et *l'avenir* pourraient être l'un comme l'autre les GN développés dans l'expansion introduite par *lequel*, puisqu'ils sont tous les deux masculin sin gulier et que, du point de vue du sens, l'expansion *désormais compromis par le non français à la suite du référendum du 29 mai 2005* pourrait aussi bien se rapporter à l'un qu'à l'autre. Reprendre le mot *traité* ou *avenir* permet donc de lever toute ambiguïté.

RÈGLE D'USAGE 3

On introduit une expansion par le même mot (ou un mot de sens équivalent) employé sans déterminant dans les cas où ni son genre ni son nombre ne permettent de l'identifier parmi d'autres mots candidats à la reprise, du même genre et/ ou du même nombre que lui.

45. La prochaine réunion des parlementaires européens portera sur l'avenir du **Traité constitutionnel** à l'issue du vote de l'ensemble des pays, **traité** désormais compromis par le non français à la suite du référendum du 29 mai 2005.

46. La prochaine réunion des parlementaires européens portera sur **l'avenir** du Traité constitutionnel, **avenir** désormais compromis par le non français à la suite du référendum du 29 mai 2005.

Si l'on compare (47) et (48), on s'aperçoit qu'en (47), *laquelle* ne permet pas d'identifier *occasion*, puisque les deux candidats à la reprise, autrement dit les deux mots susceptibles d'être

repris (*occasion/armée*), sont tous les deux de genre féminin. En (48), la répétition de *occasion* lève toute ambiguïté :

47. Il avait trouvé **une occasion** de rejoindre l'armée, **laquelle** ne se représenterait peut-être plus.

48. Il avait trouvé **une occasion** de rejoindre l'armée, **occasion** qui ne se représenterait peut-être plus[4].

En (49), *la promotion* est repris par *promotion* alors qu'il n'y a aucun autre mot féminin singulier qui pourrait être candidat à la reprise. Cependant, les deux occurrences étant éloignées l'une de l'autre, l'auteur a préféré répéter le même mot. Rappeler à son lecteur le mot que l'on veut reprendre lui facilite en effet la lecture :

49. Certains pensent que l'école devrait assurer **la promotion** maximale des aptitudes de chacun durant les premières années d'apprentissage, et non sélectionner ni classer les élèves, **promotion** participant largement à la réussite, comme l'ont montré certaines études menées dans les écoles primaires.

RÈGLE D'USAGE 4

On introduit l'expansion par le même mot employé sans déterminant (ou un mot de sens équivalent) lorsqu'on reprend un mot éloigné de l'expansion elle-même.

En (50), on s'aperçoit que les expansions peuvent être introduites par d'autres noms que ceux qu'elles commentent. Ainsi, *Dialogue concernant les deux plus grands systèmes du monde* est repris par *livre* :

50. En 1632, paraît à Florence le ***Dialogue concernant les deux plus grands systèmes du monde*** écrit par Galilée, **livre** qui passe pour marquer la naissance de la physique moderne[5].

Puisque la reprise se fait toujours par un nom, elle entraîne un changement de catégorie lexicale si le mot à reprendre est un verbe, un adjectif ou un adverbe. En (51), on passe ainsi du verbe *résument* au nom *résumé*, en (52), de l'adjectif *indignés* au nom *indignation*, enfin en (53) de l'adverbe *rapidement* au nom *rapidité*.

RÈGLE D'USAGE 5

Un verbe, un adjectif ou un adverbe peuvent être commentés dans une expansion dans laquelle ils sont repris par le nom qui leur correspond.

51. Chaque chapitre est construit selon un plan organisé comme un exposé de la question ; il est généralement précédé d'un chapeau introductif ; plan, succession des titres de paragraphes et enchaînement des analyses **résument** ainsi une approche du thème du chapitre, **résumé** que complètent quelques commentaires, brefs mais essentiels[6].

4. Bernanos G., *Journal d'un curé de campagne*, Paris, © Éditions Plon, 1974.
5. Balibar F., *Galilée, Newton lus par Einstein*, Paris, PUF, 1984.
6. Tomassone R., Petiot G., *Pour enseigner la grammaire II*, Paris, Delagrave, 2002.





52. Certains partenaires européens sont choqués et **indignés** par les résultats du référendum du 29 mai 2005, **indignation** qu'ils ont manifestée entres autres dans leurs quotidiens.

53. Certains pays européens ont **rapidement** réagi lorsque les résultats du référendum du 29 mai 2005 ont été diffusés, **rapidité** qui manifestait bien souvent leur incompréhension totale face au refus des Français.

Les expansions introduites par *lequel* ou N *qui* et ses variantes

RÈGLES D'USAGE

Les expansions introduites par *lequel* ou N *qui* et ses variantes

RÈGLE D'USAGE 1

Pour revenir sur n'importe quel mot (nom, verbe, adjectif, adverbe) afin de le commenter, on peut construire une expansion placée après une virgule, le plus souvent à la fin de la phrase dans laquelle le mot est repris.

*[en 1998, conformément à une circulaire ministérielle] On pouvait [...] observer, dans la presse écrite et orale une **fluctuation** incessante entre le masculin et le féminin pour les titres, fonctions et noms de métier lorsque le référent est une femme, **fluctuation** entre l'usage prescriptif défendu avec vigueur par l'Académie française (...) et un usage « avancé», prôné par le Premier ministre et son gouvernement.* **>> Voir page 13**

RÈGLE D'USAGE 2

Les expansions en *lequel* :
On introduit une expansion par *lequel* (ou ses variantes) si le mot à commenter peut être identifié par son genre, son nombre ou le sens général de la phrase.

*Après le référendum du 29 mai 2005, on peut se demander quel sera l'avenir de **l'Europe**, **laquelle** fera l'objet de la prochaine réunion des parlementaires européens.* **>> Voir page 14**

RÈGLE D'USAGE 3

Les expansions en N *qui* (et ses variantes) :
On introduit une expansion par le même mot (ou un mot de sens équivalent) employé sans déterminant dans les cas où ni son genre ni son nombre ne permettent de l'identifier parmi d'autres mots candidats à la reprise, du même genre et/ou du même nombre que lui.

*La prochaine réunion des parlementaires européens portera sur **l'avenir** du Traité constitutionnel, **avenir** désormais compromis par le non français à la suite du référendum du 29 mai 2005.* **>> Voir page 14**

RÈGLE D'USAGE 4

Les expansions en N *qui* (et ses variantes) :
On introduit l'expansion par le même mot employé sans déterminant (ou un mot de sens équivalent) lorsqu'on reprend un mot éloigné de l'expansion elle-même.

*Certains pensent que l'école devrait assurer **la promotion** maximale des aptitudes de chacun durant les premières années d'apprentissage, et non sélectionner ni classer les élèves, **promotion** participant largement à la réussite, comme l'ont montré certaines études menées dans les écoles primaires.* **>> Voir page 15**

RÈGLE D'USAGE 5

Les expansions en N *qui* (et ses variantes) :
Un verbe, un adjectif ou un adverbe peuvent être commentés dans une expansion dans laquelle ils sont repris par le nom qui leur correspond.

*Certains partenaires européens sont choqués et **indignés** par les résultats du référendum du 29 mai 2005, **indignation** qu'ils ont manifestée entre autres dans leurs quotidiens.* **>> Voir page 15**

2. Le groupe sujet : les constructions détachées

Dans cette partie, vous apprendrez à :
- reconnaître et construire les différents types de constructions détachées (2.1.) ;
- éviter les erreurs de référence entre le sujet et les groupes qui s'y rattachent (2.2.) ;
- construire des constructions détachées nominales avec ou sans déterminant (2.3.) ;
- distinguer la valeur du participe présent de celle du gérondif dans les constructions détachées (2.4.).

On appelle constructions détachées certains groupes de mots rattachés au sujet qu'ils modifient mais détachés entre virgules avant ou après lui. Les constructions détachées sont de formes syntaxiques variées : participe passé (1), constructions absolues, c'est-à-dire groupes nominaux introduits par un article défini (2), groupes nominaux construits avec ou sans déterminant (3), adjectifs ou groupes adjectivaux (4), relatives (5), gérondifs (6), participes présents (7).

1. **Inaugurée en 1995 par le président de la République François Mitterrand**, la Bibliothèque nationale de France (BNF) est située sur les bords de la Seine, dans le treizième arrondissement de Paris.
2. **L'air satisfait**, Dominique Perrault a appris en 1989 qu'il était l'architecte lauréat du concours international de la BNF.
3. **Fruit d'un projet ambitieux**, la BNF a été construite pour prendre le relais de l'ancienne Bibliothèque nationale située rue de Richelieu, laquelle ne correspondait plus aux besoins des lecteurs.
4. **Novatrice par son recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication**, la bibliothèque a été conçue pour fonctionner en réseau avec d'autres institutions, bibliothèques ou universités.
5. Le projet, **qui avait été annoncé dès 1988**, ne se limitait pas à la construction d'un nouveau bâtiment, puisqu'il avait pour objectif de proposer une bibliothèque d'un genre nouveau.
6. **En s'ouvrant à un public plus large que celui des chercheurs**, grâce à des salles de lecture comportant un grand nombre

RÈGLE GRAMMATICALE 1

Toujours entre virgules, une construction détachée doit être placée avant ou après le sujet sur lequel elle porte.

d'ouvrages en libre accès, la nouvelle institution devait être un instrument de démocratisation de la connaissance.

7. **Ayant pour mission de couvrir tous les champs de la connaissance,** la BNF a été construite pour remédier aux lacunes de la Bibliothèque nationale dont les collections étaient traditionnellement plus tournées vers les humanités que vers les disciplines scientifiques et juridiques.





On peut répartir les constructions détachées en deux groupes suivant leur sens. D'une part, celles qui ont une valeur descriptive, d'autre part, celles qui ont une valeur argumentative (par exemple une valeur causale). Les constructions détachées ne se limitent pas au cadre de la phrase puisqu'elles assurent souvent une continuité avec le contexte précédent. Elles sont nombreuses dans les passages ou textes à thème constant – par exemple les biographies ou les descriptions d'un lieu, d'un personnage – où elles contribuent à assurer une continuité du thème en faisant évoluer le référent sujet. Ces différentes constructions présentent certaines difficultés qui feront l'objet de ce qui suit.

2.1. La règle de coréférence

RÈGLE GRAMMATICALE 2

Les participes passés, les participes présents, les gérondifs et les adjectifs doivent être coréférents au sujet.

En (1), (4), (6) et (7), le participe passé, l'adjectif, le gérondif et le participe présent renvoient au sujet de la phrase :

Ayant pour mission de couvrir tous les champs de la connaissance, **la BNF** a été construite pour remédier aux lacunes de la Bibliothèque nationale.





2.2. Les accords en genre et en nombre

Les participes passés et les adjectifs qui portent sur le sujet de la phrase s'accordent toujours en genre et en nombre avec lui. Il ne faut donc pas oublier de les accorder s'ils sont placés loin du sujet.

Inaugurée en 1995 par le président de la République François Mitterrand, la **Bibliothèque** nationale de France (BNF) est située sur les bords de la Seine, dans le treizième arrondissement de Paris.

RÈGLE GRAMMATICALE 3

Les participes passés et les adjectifs doivent être accordés en genre et en nombre avec le sujet.

2.3. La présence ou l'absence de déterminants dans les groupes nominaux





En (8), (9) et (10), *le concepteur de la BNF*, *il* et *Dominique Perrault* sont les sujets auxquels se rattachent des constructions détachées. Ils jouent le rôle de « support » pour ces constructions qui sont des « apports », dans le sens où elles apportent une information sur eux, laquelle pourrait être supprimée sans que la phrase soit syntaxiquement incorrecte. Par exemple en (10), si on supprime la construction détachée *concepteur de la BNF*, la phrase reste grammaticalement correcte : « Dominique Perrault a acquis une renommée internationale ».

8. **Le concepteur de la BNF,** auteur de nombreux projets réalisés à travers le monde, est considéré comme un architecte et un urbaniste.
9. Architecte de la BNF, **il** est considéré comme un homme d'expérience.
10. **Dominique Perrault,** concepteur de la BNF, a acquis une renommée internationale.

RÈGLE GRAMMATICALE 4

Si le sujet est le pronom *il, ils, elle* ou *elles*, la construction détachée doit être située devant lui.

On peut distinguer trois formes de constructions détachées nominales différentes :
- les constructions détachées formées par un groupe nominal sans déterminant (11), (14) et (15) ;
- les constructions détachées formées par un groupe nominal introduit par un déterminant déterminé (par exemple, *le, ce, mon*) (12) ;
- les constructions détachées formées par un groupe nominal introduit par un déterminant indéterminé (*un*) (13).

11. **Concepteur de nombreux projets réalisés à travers le monde,** il est considéré comme un homme d'expérience.

12. Dominique Perrault, **l'architecte connu pour avoir conçu la BNF**, est né en 1953 à Clermont-Ferrand, en Auvergne.

13. Dominique Perrault, **un architecte français contemporain**, a acquis très tôt une renommée internationale.

14. Dominique Perrault, **lauréat du concours de la BNF en 1989**, s'est fait connaître très tôt dans le milieu de l'architecture.

15. Dominique Perrault, **architecte depuis les années 80**, s'est taillé une renommée internationale au fil des années.

En (11), la construction détachée est construite sans déterminant et est placée devant le sujet-support, construction et place qui sont obligatoires avec le pronom *il* ou ses variantes (*ils, elle, elles*). Ainsi, (16) et (17) sont incorrects :

RÈGLE GRAMMATICALE 5

Lorsque la construction détachée est un GN construit sans déterminant, ce GN doit avoir soit une valeur causale, soit une valeur descriptive sans idée de quantité.

16. *Le concepteur de nombreux projets réalisés à travers le monde, il est considéré comme un homme d'expérience.

17. *Il, concepteur de nombreux projets réalisés à travers le monde, est considéré comme un homme d'expérience.

L'emploi d'un déterminant ou l'absence de déterminant dans les constructions détachées nominales dépend du sens que l'auteur veut leur donner. En (14), la construction détachée a une valeur causale : c'est parce qu'il a été *lauréat du concours de la BNF en 1989* que Dominique Perrault s'est fait connaître très tôt dans sa carrière d'architecte. Alors qu'en (12) et (13), les constructions détachées ont une valeur descriptive, qui n'est pas essentielle pour comprendre le sens de la phrase principale. En (13), l'emploi de l'article *un* permet de situer Dominique Perrault parmi l'ensemble des architectes français : il est un architecte français parmi d'autres. Cette information n'explique pas pourquoi il a acquis très tôt une renommée internationale. Il en est de même en (12), où l'emploi de l'article *le* permet de désigner Dominique Perrault comme l'unique architecte de la BNF, mais non d'expliquer pourquoi il est né en 1953 à Clermont-Ferrand, en Auvergne. En (12) et (13), les articles défini (*le*) et indéfini (*un*) ont une valeur quantitative. Comme dans ces deux exemples, la construction détachée de (15) a une valeur descriptive et non causale. Mais, à la différence de (12) et (13), elle est

RÈGLE GRAMMATICALE 6

Lorsque la construction détachée est un GN construit avec un déterminant, ce GN doit avoir une valeur descriptive avec idée de quantité.





construite sans déterminant, car elle ne comporte pas d'idée de quantité.

2.4. La différence entre participe présent et gérondif

Dans une construction détachée, le participe présent porte sur le sujet alors que le gérondif porte sur le verbe.

■ *Le participe présent porte sur le sujet*

En (18) et (19), les constructions détachées construites avec des participes présents ont une valeur causale :

18. **Cherchant à remettre en cause la suprématie du vers,** Baudelaire a écrit des poèmes en prose.

19. **Voulant s'affranchir des règles longtemps suivies par leurs prédécesseurs,** les poètes du XXe siècle se sont ouverts à tous les sujets.

On peut les reformuler par une relative qui montre bien que c'est au sujet que se rattache l'information apportée. Ainsi en (20), la relative est placée juste après le sujet sur lequel elle apporte une information :

20. Baudelaire, qui cherchait à remettre en cause la suprématie du vers, a écrit des poèmes en prose.

On peut aussi les reformuler, comme en (21), en employant *si... c'est parce que* pour mettre en évidence leur valeur causale :

21. Si Baudelaire a écrit des poèmes en prose, c'est parce qu'il cherchait à remettre en cause la suprématie du vers.

Une construction détachée construite avec un participe présent peut avoir une valeur temporelle comme en (22). On pourrait la reformuler ainsi : « pendant qu'il poursuit sa scolarité au lycée Louis-le-Grand ». Cette valeur est beaucoup moins attestée dans les écrits académiques.

RÈGLE D'USAGE 7

Le participe présent, qui apporte une information sur le sujet, a généralement une valeur causale.

22. Baudelaire est né à Paris en 1821. Il sera pensionnaire au collège de Lyon pendant plusieurs années. **Poursuivant sa scolarité au lycée Louis-le-Grand à Paris,** il lira Chateaubriand.

■ *Le gérondif porte sur le verbe*

En (23), la construction détachée construite avec un gérondif explique pourquoi et de quelle façon Cézanne a peint autrement :

23. **En construisant de 1885 à 1906, touche après touche, un objet perceptif pâteux mais de plus en plus abstrait,** Cézanne renverse les priorités quant à ce qui relie la forme peinte à son motif de référence[7].

Cet exemple pourrait être reformulé ainsi :

***RÈGLE D'USAGE* 8**

Le gérondif, qui apporte une information sur le verbe, a généralement une valeur causale à laquelle s'ajoute une idée de moyen/manière.

24. Cézanne renverse les priorités par sa façon de peindre touche après touche un objet perceptif pâteux mais de plus en plus abstrait.

La reformulation montre d'une part que le gérondif porte bien sur *renverse* et, d'autre part, qu'à la valeur causale s'ajoute une idée de moyen/manière (*par sa façon*).
Comme les constructions détachées construites avec un participe présent, celles construites avec un gérondif peuvent avoir, entre autres, une valeur temporelle, moins fréquemment attestée dans les écrits académiques :

25. **En participant aux journées révolutionnaires de février 1848,** Baudelaire pensait déjà qu'il devait mener un autre combat au sein même de la poésie.

On pourrait reformuler (25) ainsi :

26. Pendant qu'il participait aux journées révolutionnaires de février 1848, Baudelaire pensait déjà qu'il devait mener un autre combat au sein même de la poésie.

Quand le verbe principal est un verbe « statique » tels *être, avoir, rester, sembler, se trouver,* etc., on ne peut le modifier par un gérondif à valeur causale. C'est pourquoi (27) est incorrect, car le verbe *constitue* a le sens ici de *est* :

7. www.ludovia.com/news/news_112_que-reserve-la-modelisation-informatique-au-modela.html, consulté le 16.01.09.

27. ***En regroupant de nombreux textes de critique d'art de Baudelaire,** le recueil publié sous le titre de *Curiosités esthétiques* constitue un ouvrage essentiel pour comprendre l'esthétique développée par cet écrivain.

Au contraire, (28) à (30) sont corrects puisque les verbes *rester*, *se définir* et *se situer* sont des verbes statiques :

28. Respectant toujours les règles de la versification, la poésie **reste** jusqu'au XIXe siècle un genre très codifié.

29. Littéralement « comédie qui finit bien », la tragi-comédie, genre baroque, occupe l'espace scénique de la Renaissance au XVIIe siècle. Précédant la tragédie classique, elle **se définit** par sa liberté d'inspiration, de forme et de langage[8].

30. N'évoquant que des sujets nobles, la poésie **se situe** jusqu'au XIXe siècle au sommet dans la hiérarchie des genres.

RÈGLE D'USAGE 9

Le gérondif à valeur causale ne s'emploie pas quand le verbe principal est un verbe « statique ».





2.5. Les relatives appositives

Les relatives peuvent apporter une information sur le sujet de la phrase. Elles se situent juste derrière lui. Elles sont généralement courtes afin de ne pas rompre le sens général de la phrase qu'elles coupent.

31. Les poèmes en prose de Baudelaire, **qui reprennent la même thématique que les poèmes des *Fleurs du mal*,** ont été publiés de façon posthume sous le titre de *Spleen de Paris.*

32. Les poèmes en prose de Baudelaire, **lequel était déjà mort au moment de leur publication,** ont été publiés sous le titre de *Spleen de Paris.*

En (31), la relative est introduite par *qui*, tandis qu'en (32), l'auteur a choisi d'employer *lequel* pour distinguer entre les deux GN qui forment le sujet (*les poèmes en prose/Baudelaire*) celui sur lequel porte la relative.
Les relatives appositives sont introduites par *qui* (ou *dont*, *que*, *où*) ou *lequel* (et ses variantes), à la différence des expansions qui sont introduites par *lequel* ou N *qui* et ses variantes (N





8. *Les fichiers Vuibert, Français*, Paris, Vuibert, 2002.

+ adjectif, N + participe passé, etc.). Ces dernières jouent un rôle différent dans le texte, puisqu'elles permettent de revenir sur un mot pour le commenter, alors que les relatives appositives apportent une information ponctuelle sur le sujet.

Les constructions détachées

RÈGLES GRAMMATICALES ET *RÈGLES D'USAGE*

Les constructions détachées

RÈGLE GRAMMATICALE 1 Toujours entre virgules, une construction détachée est placée avant ou après le sujet qu'elle modifie.	*Dominique Perrault, **un architecte français contemporain,** a acquis très tôt une renommée internationale.* >> **Voir page 17**
RÈGLE GRAMMATICALE 2 Les participes passés, les participes présents, les gérondifs et les adjectifs doivent être coréférents au sujet.	***Ayant** pour mission de couvrir tous les champs de la connaissance, **la BNF** a été construite pour remédier aux lacunes de la Bibliothèque nationale.* >> **Voir page 18**
RÈGLE GRAMMATICALE 3 Les participes passés et les adjectifs doivent être accordés en genre et en nombre avec le sujet.	***Inaugurée** en 1995 par le président de la République François Mitterrand, **la Bibliothèque nationale de France (BNF)** est située sur les bords de la Seine, dans le treizième arrondissement de Paris.* >> **Voir page 19**
RÈGLE GRAMMATICALE 4 Si le sujet est le pronom *il, ils, elle* ou *elles*, la construction détachée doit être située devant lui.	***Architecte de la BNF, il** est considéré comme un homme d'expérience.* >> **Voir page 19**
RÈGLE GRAMMATICALE 5 Lorsque la construction détachée est un GN construit sans déterminant, ce GN doit avoir soit une valeur causale, soit une valeur descriptive sans idée de quantité.	*Dominique Perrault, **architecte depuis les années 80,** s'est taillé une renommée internationale au fil des années.* >> **Voir page 20**
RÈGLE GRAMMATICALE 6 Lorsque la construction détachée est un GN construit avec un déterminant, ce GN doit avoir une valeur descriptive avec idée de quantité.	*Dominique Perrault, **un architecte français contemporain,** a acquis très tôt une renommée internationale.* >> **Voir page 20**
***RÈGLE D'USAGE* 7** Le participe présent, qui apporte une information sur le sujet, a généralement une valeur causale.	***Cherchant** à remettre en cause la suprématie du vers, Baudelaire a écrit des poèmes en prose.* >> **Voir page 21**
***RÈGLE D'USAGE* 8** Le gérondif, qui apporte une information sur le verbe, a généralement une valeur causale à laquelle s'ajoute une idée de moyen/manière.	***En construisant** de 1885 à 1906, touche après touche, un objet perceptif pâteux mais de plus en plus abstrait, Cézanne renverse les priorités quant à ce qui relie la forme peinte à son motif de référence.* >> **Voir page 22**
***RÈGLE D'USAGE* 9** Le gérondif à valeur causale ne s'emploie pas quand le verbe principal est un verbe « statique ».	*Respectant toujours les règles de la versification, la poésie **reste** jusqu'au XIXe siècle un genre très codifié.* >> **Voir page 23**

3. Le groupe sujet et le groupe verbal : l'inversion du sujet

Dans les phrases interrogatives comme dans les phrases déclaratives, le sujet nominal ou pronominal peut être placé après le verbe pour des raisons grammaticales ou stylistiques. C'est pourquoi il est nécessaire de distinguer les inversions du sujet qui sont obligatoires et celles qui sont recommandées dans les écrits académiques.

Dans cette partie, vous apprendrez à :
- distinguer l'inversion simple de l'inversion complexe, formuler des questions, dont celles qui servent à ouvrir une problématique, distinguer les sens des mots interrogatifs (3.1.1.) ;
- respecter les inversions obligatoires après certains adverbes de phrase, dans les incises du discours rapporté, et dans les propositions où *que* est attribut du verbe *être*, maîtriser la progression d'un texte en inversant certains groupes sujets, éviter certaines répétitions (3.1.2.).

Vous réviserez :
- les règles d'orthographe et de phonétique dans l'inversion complexe (rappel 5).

3.1. L'inversion du sujet dans les phrases interrogatives

Les phrases interrogatives jouent un rôle important dans les écrits académiques. Par exemple, en (1), qui est l'introduction d'une dissertation (exercice scolaire français), les phrases interrogatives peuvent servir à construire la problématique et, pour certaines d'entre elles, à mettre en évidence le plan qui sera développé dans la copie (en gras dans le texte) :

1. Pour *l'art classique,* l'œuvre est sa propre fin, détournée de toute utilité. Elle ne recherche que la beauté. L'œuvre d'art s'oppose clairement à l'objet technique. Aussi l'art classique se reconnaît-il à des œuvres, se présentant comme des monuments de l'Esprit humain. Les musées exposent ces œuvres d'art qui, loin d'être des objets ordinaires, sont des chefs-d'œuvre. Le visiteur regarde avec

une égale admiration un tableau de Rembrandt ou une sculpture de Rodin. Entre ces œuvres, qui sont uniques, et leur reproduction il y a la distance entre l'art et la consommation. **Or, l'art contemporain ne cherche-t-il pas à abolir cette distance, à la renier ?**
En effet, l'art contemporain n'a-t-il pas su brouiller tous les repères ? Entre l'urinoir de l'aéroport et celui de Duchamp, où est la différence ? Sur quel banc s'asseoir dans un musée, lorsque n'importe quel banc peut devenir objet d'installation ? **Où s'arrête l'usage, où commence l'art ? N'est-on pas face à une négation de la dimension esthétique de l'art ?**
Néanmoins, l'art contemporain étonne par son inventivité mais aussi son audace à vouloir élever au rang d'art n'importe quel objet. **Comment peut-on dès lors définir l'œuvre d'art, si rien ne vient plus la distinguer d'un objet quelconque ?**

Cette partie sur la phrase interrogative sera donc consacrée à la forme des questions privilégiées dans les écrits académiques, puis au sens et à l'enjeu de certaines d'entre elles.

3.1.1. L'inversion simple et l'inversion complexe

Les phrases interrogatives peuvent se répartir en deux groupes :
- celles qui commencent par un mot interrogatif, appelées traditionnellement des questions partielles ou ouvertes [ex (2) à (5)] ;
- celles qui ne commencent pas par un mot interrogatif, auxquelles on peut répondre par oui ou non, appelées questions totales ou fermées (6) et (7).

Dans les questions partielles, certains sujets sont inversés. Par exemple en (2), le sujet *le terme « histoire »* est placé après le verbe *désigne*, et en (3), *le droit de punir* après le verbe *se fonde*. Dans chacune de ces deux questions, le sujet inversé est un groupe nominal. Dans ce cas, on parlera d'« inversion du sujet nominal » ou encore d'« inversion simple ». Dans les questions (4) et (5), le groupe nominal sujet est situé devant le verbe qui est suivi d'un pronom sujet. Dans ce cas, on parlera d'« inversion complexe ».

2. Que désigne le terme « histoire » ?

3. Sur quoi se fonde le droit de punir ?

4. Pourquoi les hommes se donnent-ils des lois ?

5. Dans quel ouvrage Darwin développe-t-il sa théorie de l'évolution ?

Dans la question totale (6), le sujet nominal *la liberté* est situé devant le verbe qui est suivi d'un pronom sujet *elle*. Il s'agit donc d'une « inversion complexe ». En (7), il en est de même, le sujet nominal *le droit* est repris par le pronom *il*.



EXERCICE
À IMPRIMER
36

6. La liberté existe-t-elle ?

7. Le droit peut-il garantir à chacun la liberté ?

›› VOIR RAPPEL SUR CD-Rom

N°5 Règle d'orthographe et de phonétique

On peut tout d'abord distinguer trois cas d'inversion obligatoires :

- dans les questions totales (inversion complexe) ;
- dans les questions qui interrogent sur la cause (inversion complexe) ;
- dans les questions qui commencent par *que* (inversion simple).

■ *L'inversion dans les questions totales*

Les questions totales des écrits académiques comme en (8) se distinguent des questions totales employées à l'oral, formées par exemple à l'aide de l'intonation (9), ou encore avec le mot interrogatif *est-ce que* (10-11) :

8. L'art a-t-il une utilité ?

9. L'art a une utilité ? (oral)

10. Est-ce que l'art a une utilité ? (oral)

11. Est-ce que l'art ça a une utilité ? (oral)

RÈGLE GRAMMATICALE 1

Si la question ne commence pas par un mot interrogatif, l'inversion du pronom sujet est obligatoire.

■ *L'inversion dans les questions partielles qui interrogent sur la cause*

RÈGLE GRAMMATICALE 2

Si la question est construite avec un mot interrogatif qui interroge sur la cause, l'inversion du pronom sujet est obligatoire.





Dans les questions qui portent sur la cause (12) l'inversion complexe est aussi obligatoire :

12. Pourquoi les hommes se donnent-ils des lois ?

Dans les questions qui interrogent sur le but (13) et la condition (14), l'inversion complexe n'est pas obligatoire mais elle est très souvent employée dans les écrits académiques.

13. Dans quel but les hommes agissent-ils ?

14. À quelle condition l'homme peut-il accepter d'aliéner sa liberté ?

■ *L'inversion dans les questions partielles qui commencent par que*

RÈGLE GRAMMATICALE 3

Si la question porte sur le COD et qu'elle commence par *que*, l'inversion du sujet nominal est obligatoire.

Quand les questions portent sur le COD, elles peuvent se construire avec *que* (15)-(16) ou *quel* N (17)-(18). Dans le premier cas, l'inversion du sujet nominal est grammaticalement obligatoire. Ainsi en (15) le sujet *les hommes* est-il placé après le verbe *apprennent*. En (16), il en est de même avec le sujet *les règles sociales* placé après le verbe *apportent*. Dans cet exemple, les deux groupes *aux hommes* et *les règles sociales* sont par ailleurs ordonnés suivant leur longueur.

15. Qu'apprennent les hommes en étudiant l'histoire ?

16. Qu'apportent aux hommes les règles sociales ?

Dans le second cas de construction (*quel* N), l'inversion du sujet nominal est possible (17), mais n'est pas grammaticalement obligatoire. Avec *quel* N, la question peut en effet se construire avec une inversion complexe (18).

17. Quel bénéfice apportent aux hommes les règles sociales ?

18. Quel bénéfice les règles sociales apportent-elles aux hommes ?

À noter qu'il faut distinguer le COD de la forme *quel* N de l'attribut du verbe *être* de la forme *quel*. En (19), *quel* est suivi directement du verbe *être* dont il est l'attribut. En (20), *quels* est

suivi du nom *rapports* avec lequel il forme le COD sur lequel porte la question.

19. Quels sont les rapports de la société avec l'État ?

20. Quels rapports la société institue-t-elle avec l'État ?

RÈGLE D'USAGE 4

Si la question porte sur le COD de la forme quel *+ un nom, l'inversion du sujet nominal est possible.*





On peut ensuite distinguer les autres cas d'inversion :
– dans les questions qui portent sur des compléments essentiels ;
– dans les questions qui interrogent sur le lieu, le temps, la manière.

■ *Les questions partielles qui portent sur des compléments essentiels*

Dans les exemples suivants (21)-(24), les verbes employés sont des verbes qui se construisent avec une préposition suivie d'un complément, *se fonder* ***sur*** *quelque chose, insister* ***sur*** *quelque chose.* Leurs compléments sont considérés comme des compléments essentiels. Dans les questions (21) et (23) le sujet nominal est inversé (inversion simple), à la différence des questions (22) et (24) construites avec une inversion complexe.

21. Sur quoi se fonde le droit de punir ?

22. Sur quoi le droit de punir se fonde-t-il ?

23. Sur quoi insistent les anarchistes au XIXe siècle ?

24. Sur quoi les anarchistes insistent-ils au XIXe siècle ?

RÈGLE D'USAGE 5

Si la question porte sur le complément essentiel d'un verbe construit avec une préposition, l'inversion du sujet nominal est possible.





Dans ce type de questions, l'inversion simple est possible mais non grammaticalement obligatoire. Cependant, dans les écrits académiques elle est très souvent préférée à l'inversion complexe.

■ *Les questions partielles qui interrogent sur le lieu, le temps, la manière*

Dans les phrases suivantes, la question porte sur le lieu (25), le temps (26) ou la manière (27). À chaque fois, un complément essentiel de forme nominale est présent dans la phrase, mais la

question ne porte pas sur lui. La présence de ce complément essentiel sous sa forme nominale rend impossible l'inversion du sujet nominal (inversion simple). D'où l'inversion complexe employée dans ces trois questions :

RÈGLE GRAMMATICALE 6

Si la question ne porte pas sur le complément essentiel nominal présent dans la phrase, l'inversion du pronom sujet est obligatoire.

25. Dans quel ouvrage Darwin développe-t-il **sa théorie de l'évolution** ?
[***sa théorie de l'évolution*** = Complément essentiel]

26. À partir de quelle époque l'État se sépare-t-il **de l'Église** ?
[***de l'Église*** = Complément essentiel]

27. De quelle manière l'État se sépare-t-il **de l'Église** ?
[***de l'Église*** = Complément essentiel]

En (28), l'inversion simple est possible car, à la différence de (25) à (27), le complément essentiel est sous la forme d'un pronom. L'inversion complexe est aussi possible (29) :

***RÈGLE D'USAGE* 7**

Si le complément essentiel présent dans la phrase est un pronom, l'inversion du sujet nominal est possible.

28. Dans quel ouvrage **la** développe Darwin ?
[***la*** = forme pronominale du complément essentiel]

29. Dans quel ouvrage Darwin **la** développe-t-il ?

En (30) et (31), la question porte respectivement sur le temps et le lieu. Comme il n'y a aucun complément essentiel, l'inversion du sujet plein est possible :

***RÈGLE D'USAGE* 8**

Si la question porte sur le lieu, le temps, la manière, et qu'il n'y a pas dans la phrase interrogative de complément essentiel, l'inversion du sujet nominal est possible.

30. À quelle date est paru *Le Contrat social* de Rousseau ?

31. Chez quel éditeur est publié *Le Contrat social* de Rousseau ?

Cependant, elle n'est pas obligatoire :

32. À quelle date *Le Contrat social* est-il paru ?

33. Chez quel éditeur *Le Contrat social* est-il publié ?



Enfin, il faut prendre en considération la règle de longueur dans tous les cas où l'inversion simple est grammaticalement possible.



■ *La règle de longueur*

Dans les questions où le groupe verbal est plus long que le groupe sujet, il est préférable de choisir l'inversion complexe. Et cela devient obligatoire si la différence de longueur est très importante. Ainsi la question (34) à propos des *Pensées* du

philosophe Pascal est-elle correcte, tandis que (35) est mal formée. Le sujet *les textes* (2 syllabes) est trop court pour être employé après le groupe verbal de 14 syllabes.

34. Suivant quel ordre les textes ont-ils été à plusieurs reprises classés et édités ?

35. *Suivant quel ordre ont été à plusieurs reprises classés et édités les textes ?

En (36), l'inversion du sujet nominal *le manuscrit original de Pascal* (11 syllabes) est possible, puisque ce groupe est presque d'égale longueur au groupe verbal *a été retrouvé à la Bibliothèque nationale* (14 syllabes) :

36. À quelle époque a été retrouvé à la Bibliothèque nationale le manuscrit original de Pascal ?

Si le sujet était *le manuscrit* (37), la différence de longueur entre le groupe verbal et le groupe sujet serait trop grande pour que soit inversé le sujet nominal. Ainsi la question (37) est-elle mal formée, à la différence de la question (38) construite avec l'inversion complexe :

37. *À quelle époque a été retrouvé à la Bibliothèque nationale le manuscrit ?

38. À quelle époque le manuscrit a-t-il été retrouvé à la Bibliothèque nationale ?

RÈGLE GRAMMATICALE 9

Dans tous les cas où l'inversion simple est possible, la règle de longueur s'applique : le sujet nominal inversé doit être de même longueur ou plus long que le groupe verbal. Dans le cas contraire, on doit construire la question avec l'inversion complexe.


EXERCICE INTERACTIF 48


EXERCICE À IMPRIMER 48

3.1.2. Sens et enjeux des questions

On peut classer les mots interrogatifs suivant le sens de la question qu'ils servent à construire. Ainsi, on peut distinguer ceux qui interrogent sur l'identité d'une personne, d'une chose, et ceux qui servent à ouvrir des problématiques. Les questions présentées dans les exemples suivants respectent les règles d'inversion simple quand la grammaire le permet.

■ *Lorsque la question porte sur l'identité d'une personne*

• *Qui*	• Qui est l'auteur de *Madame Bovary* ?
• *À qui*	• À qui s'adresse Boris Vian dans sa chanson *Le Déserteur* ?
• *À quel* + nom	• À quels auteurs antiques Montaigne fait-il souvent référence ?
• *De qui*	• De qui Zola prend-il la défense dans son *J'accuse* ?
• *De quel* + nom	• De quels romanciers se sont réclamés les écrivains du Nouveau roman ?
• *Quel*	• Quels auteurs français du XXe siècle se sont prononcés en faveur du communisme ?
• *Lequel*	• Parmi les écrivains de la Renaissance, lequel est l'initiateur de l'essai ?

■ *Lorsque l'interrogation porte sur l'identité d'une chose*

• *Quel*	• Quels écrits philosophiques du siècle des Lumières ont inspiré les révolutionnaires ?
• *Que*	• Que reprennent à Rousseau les révolutionnaires ?
• *Pour quel*	• Pour quel roman Marguerite Duras a-t-elle reçu le prix Goncourt en 1984 ?
• *À quel* + nom	• À quel texte fait référence ce passage ?
• *Lequel*	• Parmi les œuvres de Simone de Beauvoir, lesquelles sont autobiographiques ?

■ *Lorsque la question sert à ouvrir une problématique*

• *Qu'est-ce que* + inf.	• Qu'est-ce que juger ?
• *Qu'est-ce que* + GN	• Qu'est-ce que le désir ?
• *En quoi* + phrase	• En quoi le désir est-il humain ?

On emploie dans les écrits académiques *qu'est-ce que* si l'on s'interroge sur une entité abstraite, comme les sentiments, les passions, l'activité de juger, tandis qu'on emploie *en quoi* lorsque l'on s'interroge sur le rapport entre les choses, comme le rapport entre le désir et l'homme. À la question : « Qu'est-ce que les Lumières ? », on pourrait par exemple faire correspondre le développement suivant d'Emmanuel Kant :

39. La sortie de l'homme de sa minorité dont il est lui-même responsable. Minorité, c'est-à-dire incapacité de se servir de son entendement (pouvoir de penser) sans la direction d'autrui, minorité dont il est lui-même responsable (faute) puisque la cause en réside non dans un défaut de l'entendement mais dans un manque de décision et de courage de s'en servir sans la direction d'autrui. *Sapere aude* ! (Ose penser) Aie le courage de te servir de ton propre entendement. Voilà la devise des Lumières[9].

À la question : « Qu'est-ce que la francophonie ? », on pourrait faire correspondre le développement suivant :

40. La francophonie est une communauté culturelle et linguistique regroupant plus de 170 millions de personnes qui utilisent le français, à des degrés divers, dans leur vie quotidienne. La francophonie est également une communauté institutionnelle formée de 56 États et gouvernements, répartis sur les cinq continents, qui adhèrent à sa Charte[10].

Ces questions sont à distinguer des questions qui commencent par *qu'est-ce que* à l'oral, comme en (41) :

41. Qu'est-ce que l'existentialisme est devenu après Sartre ?

Dans un écrit académique, cette question serait mieux formulée ainsi :

42. Qu'est devenu l'existentialisme après Sartre ?

La question *en quoi* doit être bien distinguée de la question construite avec *de quelle manière*, qui, elle, n'ouvre pas de problématique. À la question « *En quoi le bonheur diffère-t-il du plaisir ?* », on pourrait faire correspondre le développement suivant :

9. http://pagesperso-orange.fr/alain.kerlan/LES_LUMIERES. htm, consulté le 25.06.07.
10. www.francophonie.org/publications/textes/index.cfm#haut, consulté le 14.06.07.

43. Le plaisir est l'ensemble des sensations agréables liées à la satisfaction de nos besoins fondamentaux : nourriture, sexualité, confort, activité physique. Chercher son bonheur dans les plaisirs de la vie : voilà un beau programme, finalement, et qui a l'avantage de la simplicité. Est-il pour autant suffisant ? De fait, le plaisir est souvent partiel, limité à la satisfaction d'un sens ou d'un organe, et diffère en cela de la globalité du sentiment de bonheur. De plus, le bonheur n'est pas une simple addition de moments de plaisir, et la phrase du poète Mallarmé « La chair est triste, hélas ! et j'ai lu tous les livres » rappelle ce douloureux constat : l'accumulation ou la répétition des plaisirs ne conduit pas au bonheur. Il est même possible que cela puisse en éloigner, par déception et frustration. Quoique agréable, et nécessaire à l'existence, le plaisir n'est donc pas le bonheur, même s'il en donne à certains l'illusion[11].

Tandis qu'à la question « *De quelle manière atteint-on le bonheur ?* », on pourrait répondre par un développement qui énumère les différents moyens qu'ont trouvés les hommes pour être heureux :

44. Peut-être vaut-il mieux poser la question de la façon suivante : « de quelles manières les hommes atteignent-ils le bonheur ? », parce qu'il n'existe pas une seule et unique manière d'atteindre le bonheur, lequel se définit différemment pour chaque personne. Beaucoup d'hommes trouvent le bonheur dans leur rapport à autrui et se construisent donc un riche réseau de relations personnelles. Certains ressentent un immense bonheur en se consacrant totalement à une grande cause, qu'elle soit religieuse, politique, sociale ou environnementale. D'autres, par contre, trouvent leur satisfaction dans les petites tâches journalières auxquelles ils s'appliquent, comme la cuisine, ou dans des passe-temps, comme la broderie, le bricolage ou la peinture. D'autres enfin, plus sauvages de nature, se retirent du monde et vivent leurs moments les plus heureux en solitude. Peut-être la plupart des hommes trouvent-ils le bonheur dans un certain équilibre, qui leur est propre, entre ces diverses activités, modes de vie et attitudes envers la vie.

À partir du poème de Baudelaire « Les Fenêtres » (45), on pourrait poser la question suivante : « *En quoi ce poème annonce-t-il un programme poétique ?* ».

11. André C., *Vivre heureux : Psychologie du bonheur*, Paris, Odile Jacob, 2004.

45. Celui qui regarde du dehors à travers une fenêtre ouverte ne voit jamais autant de choses que celui qui regarde une fenêtre fermée. Il n'est pas d'objet plus profond, plus mystérieux, plus fécond, plus ténébreux, plus éblouissant qu'une fenêtre éclairée d'une chandelle. Ce qu'on peut voir au soleil est toujours moins intéressant que ce qui se passe derrière une vitre. Dans ce trou noir ou lumineux vit la vie, rêve la vie, souffre la vie.
Par-delà des vagues de toits, j'aperçois une femme mûre, ridée déjà, pauvre, toujours penchée sur quelque chose, et qui ne sort jamais. Avec son visage, avec son vêtement, avec son geste, avec presque rien, j'ai refait l'histoire de cette femme, ou plutôt sa légende, et quelquefois je me la raconte à moi-même en pleurant.
Si c'eût été un pauvre vieux homme, j'aurais refait la sienne tout aussi aisément.
Et je me couche, fier d'avoir vécu et souffert dans d'autres que moi-même.
Peut-être me direz-vous : « Es-tu sûr que cette légende soit la vraie ? » Qu'importe ce que peut être la réalité placée hors de moi, si elle m'a aidé à vivre, à sentir que je suis et ce que je suis ?

Et à cette question on pourrait aussi répondre :

46. Dans le premier paragraphe de son poème « Les Fenêtres », Baudelaire insiste surtout sur la source de l'inspiration poétique. Établissant une différence primordiale entre une fenêtre ouverte et une fenêtre fermée, le poète montre que ce n'est pas la vie qui se mène au grand jour qui constitue la source de la poésie, mais plutôt celle qui se vit en privé. Ce sur quoi le poète doit porter son regard, c'est cette vie menée « derrière une vitre », vie qui est faite de rêves et de souffrance.
Dans le deuxième paragraphe, Baudelaire précise que le travail poétique ne consiste pas en une reproduction réaliste de ce que le poète aperçoit à travers les fenêtres fermées. Certes, le poète encadre dans son poème ce qu'il voit, encadrement auquel le titre *Les Fenêtres* fait sans doute allusion. Mais il s'agit surtout ici d'une narration dans laquelle il s'approprie et transforme l'histoire d'une autre personne en un mythe, une « légende ».
La fin du deuxième paragraphe et ce qui suit précisent le but de la poésie. Étant donné qu'un mythe est une histoire par laquelle se transmettent des croyances fondamentales, il n'est pas étonnant de voir que dans la dernière partie des *Fenêtres*, Baudelaire insiste sur l'acte de raconter la légende et ce qui en résulte. En fin de compte, l'essentiel est que la légende, c'est-à-dire la poésie, aide « à vivre. » La poésie prend sa source dans l'intimité de la vie de l'autre, tandis

que le travail poétique, qui consiste en une appropriation personnelle de la vie de l'autre, permet au poète d'enrichir sa propre vie.

À partir du même poème de Baudelaire, on pourrait poser la question suivante :
« De quelle manière Baudelaire concrétise-t-il les propos du premier paragraphe dans le reste du poème ? ». La question *de quelle manière* nécessiterait de relever dans le poème tous les procédés employés par Baudelaire pour mettre en pratique la théorie qu'il a élaborée dans le premier paragraphe de son poème :

47. Après avoir défini dans le premier paragraphe sa théorie de l'inspiration poétique, Baudelaire la met ensuite en pratique. Dès le deuxième paragraphe, le poète passe du « celui » impersonnel des premières phrases au « je » personnel du poète devenu narrateur. En même temps, il passe des propos généraux des premières phrases à une histoire singulière : « j'aperçois une femme mûre, ridée déjà, pauvre, toujours penchée sur quelque chose, et qui ne sort jamais. » Les adjectifs concrets employés pour décrire cette femme contrastent d'une manière frappante avec ceux, beaucoup plus métaphysiques (« profond », « mystérieux », « fécond », « lumineux », etc.), du premier paragraphe. De surcroît, le *je* qui conduit désormais le poème devenu récit agit tandis que le « celui » du début du poème était un simple observateur.
    En effet, ce *je* narrateur observe la vie d'une femme pour la transformer en « légende ». Ainsi ce n'est pas celle qu'observe le poète qui importe mais ce qu'il fait de son observation, comme l'explique Baudelaire : « si c'eût été un pauvre vieux homme, j'aurais refait la sienne tout aussi aisément ». Pour répondre à d'éventuelles critiques sur sa démarche poétique, Baudelaire met en scène avec le lecteur un dialogue dans lequel il justifie son appropriation personnelle de la vie de cette femme par ce que lui apporte cette appropriation, c'est-à-dire, la vie. Le lecteur comprend alors que, lorsque à la fin du premier paragraphe le poète avait écrit : « Dans ce trou noir ou lumineux vit la vie, rêve la vie, souffre la vie, » la vie en question était celle du poète.


EXERCICES INTERACTIFS 49 à 55


EXERCICES À IMPRIMER 49, 52

L'inversion du sujet dans les phrases interrogatives

RÈGLES GRAMMATICALES ET *RÈGLES D'USAGE*

L'inversion du sujet dans les phrases interrogatives

RÈGLE GRAMMATICALE 1 La question ne commence pas par un mot interrogatif : inversion du pronom sujet obligatoire	*La liberté existe-t-elle ?* >> **Voir page 27**
RÈGLE GRAMMATICALE 2 La question interroge sur la cause : inversion du pronom sujet obligatoire	*Pourquoi les hommes se donnent-ils des lois ?* >> **Voir page 28**
RÈGLE GRAMMATICALE 3 La question commence par *que* : inversion du sujet nominal obligatoire	*Que désigne le terme « histoire » ?* >> **Voir page 28**
***RÈGLE D'USAGE* 4** La question commence par *quel* + N : inversion du sujet nominal possible	*Quel bénéfice apportent aux hommes les règles sociales ?* *Quel bénéfice les règles sociales apportent-elles aux hommes ?* >> **Voir page 29**
***RÈGLE D'USAGE* 5** La question porte sur le complément essentiel du verbe : inversion du sujet nominal possible	*Sur quoi se fonde le droit de punir ?* *Sur quoi le droit de punir se fonde-t-il ?* >> **Voir page 29**
RÈGLE GRAMMATICALE 6 La question ne porte pas sur le complément essentiel du verbe présent dans la phrase sous la forme nominale : inversion du pronom sujet obligatoire	*Dans quel ouvrage Darwin développe-t-il sa théorie de l'évolution ?* >> **Voir page 30**
***RÈGLE D'USAGE* 7** La question ne porte pas sur le complément essentiel du verbe présent dans la phrase sous la forme pronominale : inversion du sujet nominal possible	*Dans quel ouvrage la développe Darwin ?* *Dans quel ouvrage Darwin la développe-t-il ?* >> **Voir page 30**
***RÈGLE D'USAGE* 8** La question porte sur le lieu, le temps, la manière, il n'y a pas de complément essentiel dans la phrase : inversion du sujet nominal possible	*Chez quel éditeur est publié* L'Origine des espèces *?* *Chez quel éditeur* L'Origine des espèces *est-il publié ?* >> **Voir page 30**
RÈGLE GRAMMATICALE 9 Le groupe verbal est beaucoup plus long que le groupe sujet : inversion du pronom sujet obligatoire	*Suivant quel ordre les textes ont-ils été à plusieurs reprises classés et édités ?* >> **Voir page 31**

3.2. L'inversion du sujet dans les phrases déclaratives

Dans cette partie, vous apprendrez à :
- respecter les inversions obligatoires après certains adverbes de phrase, dans les incises du discours rapporté et dans les phrases où *que* est attribut du verbe *être* (3.2.1.) ;
- employer certaines inversions non obligatoires pour améliorer la progression d'un paragraphe (3.2.2.).

Pourquoi placer le sujet après le verbe dans une phrase qui n'est pas interrogative ? Rendre compte de l'ensemble des cas d'inversion dans les phrases déclaratives ne serait pas pertinent dans le cadre de ce livre. Cette partie présente donc certaines inversions syntaxiquement obligatoires, ainsi que quelques cas d'inversions possibles, fréquemment attestés dans les écrits académiques. Et pour ces derniers, les raisons qui peuvent conduire un scripteur à placer un sujet après un verbe (syntaxe, règle de longueur, progression de l'information).

3.2.1. Les inversions obligatoires

On peut constater qu'en (1) et en (2), certains sujets sont inversés. On distinguera plusieurs cas d'inversion :
- l'inversion nominale : le sujet nominal est placé après le verbe. En (1), le sujet *la laïcité* est placé après le verbe *est*. En (2), *le consensus intellectuel ordonné autour d'une croyance indiscutable* est situé après le verbe *se brise* ; *l'islam* (sujet de la relative) après *suscitait* ; enfin, *une laïcisation de la pensée* après *s'amorce* ;
- l'inversion pronominale : le pronom sujet est placé après le verbe. En (1), le pronom sujet *on* est placé derrière le verbe *croit* ;
- l'inversion complexe : le sujet nominal placé avant le verbe est repris par un pronom sujet placé après le verbe. En (1), *un livre* est placé avant les deux verbes dont il est le sujet, *peut* et *permet*, et est repris par le pronom *il*.

1. En Europe, on s'interroge toujours sur ce qu'est **la laïcité**, présentée bien souvent comme une particularité française. À peine croit-**on** l'avoir comprise que déjà elle échappe à sa définition. Peut-être **un livre** comme celui de Jean-Michel Ducomte, intitulé *La laïcité,* peut-**il** aider à mieux comprendre le concept, ou du moins permet-**il** d'éclairer ses origines.

2. À partir du XVIe siècle, se brise **le consensus intellectuel ordonné autour d'une croyance indiscutable**. Si les anciennes inquiétudes que suscitait **l'islam** se sont estompées à partir de la reconquête espagnole, d'autres surgissent, au sein même de la chrétienté, avec la Réforme protestante. Plusieurs lectures d'une même doctrine religieuse entrent désormais en concurrence. Plus largement, la pensée occidentale commence à se vivre comme un humanisme en action. Sous l'influence d'esprits aussi divers que Erasme, Pic de la Mirandole ou Rabelais, s'amorce **une laïcisation de la pensée**[12].

RÈGLE GRAMMATICALE 1

Placés en tête de phrase, les adverbes *à peine, du moins, encore, en vain, peut-être, sans doute* entraînent obligatoirement l'inversion du pronom sujet (inversion pronominale ou inversion complexe).





En (1), les adverbes *à peine*, *peut-être* et *du moins* sont employés en tête de phrase ou de proposition. Placés ainsi, ce sont des adverbes de phrase qui portent sur l'ensemble de la phrase. Ils entraînent obligatoirement l'inversion complexe (*peut-être un livre... peut-il aider*) ou l'inversion pronominale (*à peine croit-on*).
Pour rapporter les paroles d'autrui, on peut employer dans une incise un verbe introducteur comme *conclure* (3), *proclamer* (4), *estimer* (5). Le sujet nominal ou pronominal est toujours inversé : *le ministre* suit *a conclu* (3), *l'article premier de la constitution de 1946* suit *proclame* (4) et *il* suit *estime* (5). En revanche, l'inversion complexe est exclue.

3. « Soit on sous-traite à des communautés plus ou moins religieuses la gestion de la paix sociale dans les cités, et on fait un communautarisme à la française. Soit, on se donne les moyens de faire respecter le pacte républicain », a conclu **le ministre**, insistant sur le fait que la France est une république laïque, mais aussi « une république sociale, qui doit assurer à chacun des chances égales d'intégration »[13].

4. « La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale », proclame **l'article premier de la constitution de 1946**.

RÈGLE GRAMMATICALE 2

L'inversion pronominale ou nominale est obligatoire dans les incises du discours rapporté.

12. Ducomte J.-M., *La Laïcité*, Toulouse, Les Essentiels Milan, 2001.
13. De Gaulmyn, www.croire.com/article/index.jsp?docId=795901 & rubId = 188, consulté le 10.01.09.

5. Interdire les symboles religieux dans les lieux publics ne correspond pas à une idée « saine » de la laïcité. C'est ce qu'a affirmé hier **Benoît XVI** en recevant en audience les participants à une conférence nationale des juristes catholiques italiens. Selon le pape, « l'État ne peut considérer la religion comme un simple sentiment individuel qui peut être confiné à la seule sphère privée ». « Organisée dans des structures visibles », la religion, estime-t-**il**, « doit être reconnue comme une présence communautaire publique »[14].

RÈGLE GRAMMATICALE 3

L'inversion du sujet est obligatoire après *que* attribut du verbe *être*.

En (6)-(7), *que* a la fonction d'attribut du verbe *être*. L'inversion du sujet est grammaticalement obligatoire.

6. En Europe, on s'interroge toujours sur ce qu'est **la laïcité**, présentée bien souvent comme une particularité française.
7. En France, on se demande ce que sera **la laïcité à la française** dans le cadre européen.


EXERCICES INTERACTIFS 58 à 59


EXERCICE À IMPRIMER 58

3.2.2. Autres cas d'inversion

Outre les trois cas d'inversion obligatoire présentés jusque-là (règles 1 à 3), on peut distinguer plusieurs cas possibles d'inversion.
Si l'on compare les inversions en (8) et (9), on s'aperçoit que le verbe *reste* est, dans chacun des exemples, en tête de phrase. En (8) cependant, il est suivi d'un adverbe (*finalement*). À l'exception de quelques verbes comme *rester*, *venir*, *suivre* (idée d'ajout ou de temps), il est en effet très rare qu'un verbe apparaisse seul en tête de phrase comme en (9).

8. Que des identités différentes coexistent est une évidence qu'il serait vain de contester. Permettre à ces identités de s'exprimer au travers de droits individuels à usage collectif, telles les libertés d'association, de réunion ou de culte, la conception laïque de la République l'admet sans difficulté. **Reste**, finalement, la solution d'un retour à l'origine de la démarche laïque, fondée sur l'éducation et, donc, l'apprentissage de la différence et de l'altérité[15].
9. Une enquête récente CSA-*Le Monde-La Vie* du 21 mars 2003 fait apparaître dans la population française trois types de conviction

14. http://w3.form-co.univ-tlse2.fr/download/down/laicite_3.pdf, consulté le 10.01.09.
15. Ducomte J.-M., *op. cit.*

spirituelle. Les croyants représentent environ 58 %, si l'on additionne dans cette catégorie les hommes qui jugent l'existence de Dieu certaine (24 %) et ceux qui la jugent probable (34 %). Ces derniers pourraient tout aussi bien s'apparenter aux agnostiques, qui déclarent inconnaissables et incertaines les choses de l'au-delà (*agnostos* : inconnaissable). Les athées sont environ 41 %, si on additionne ceux qui excluent l'existence de Dieu (22 %) et ceux qui la disent improbable (19 %). Les seconds pourraient également être rattachés à l'agnosticisme, puisqu'ils ne tranchent pas non plus. **Reste** 1 % de personnes qui ne se prononcent pas du tout, et représentent le véritable agnosticisme[16].

Quand le verbe est placé avant le sujet au début d'une phrase, il est généralement précédé d'un groupe nominal prépositionnel (2), un adverbe (10), un pronom, ou il est suivi de l'un d'eux.

10. Ces jeunes filles[17] qui s'accrochent à leurs foulards s'intègrent dans une société française qui a toujours procédé entre scandale et bienséance. Mais **là** se joue une remise en cause du monopole sur les signes qu'exerce toute majorité politique, économique et culturelle dans une société[18].

RÈGLE D'USAGE 4

Quand le verbe est placé avant le sujet au début d'une phrase, il est généralement précédé ou suivi d'un groupe nominal prépositionnel, un adverbe ou un pronom.

Pourquoi choisir de placer un groupe nominal prépositionnel, un adverbe ou un pronom en tête de phrase et de le faire suivre du verbe puis du sujet ?
La phrase de l'exemple (2), « À partir du XVIe siècle, se brise le consensus intellectuel ordonné autour d'une croyance indiscutable. » pourrait être reformulée comme en (11) ou en (12) :

11. Le consensus intellectuel ordonné autour d'une croyance indiscutable se brise à partir du XVIe siècle.

12. À partir du XVIe siècle, le consensus intellectuel ordonné autour d'une croyance indiscutable se brise.

Certes, la phrase (11) est syntaxiquement correcte, mais elle serait moins satisfaisante dans le texte de Ducomte. Si on revient en effet au texte original de cet auteur (13), on s'aperçoit que le complément *à partir du XVIe siècle* assure la continuité chronologique des

16. www.communautarisme.net/Principes-fondateurs-et-definition-de-la-laicite_a285.html, consulté le 10.01.09.
17. Il s'agit des jeunes filles qui refusent d'enlever leur foulard dans l'enceinte des établissements scolaires où ils sont interdits.
18. *Libération*, décembre 2003.

grandes étapes historiques qui ont rendu possible le principe de laïcité[19], étapes sur lesquelles repose la progression du texte. Dans une première partie, l'auteur considère en effet l'Antiquité grecque puis, dans une seconde, le XVIe siècle. C'est pourquoi l'inversion du sujet est préférable dans ce contexte.

13. **Dès l'Antiquité grecque**, l'histoire de la pensée s'ordonne autour de deux mouvements contradictoires : l'un se referme sur des certitudes métaphysiques ou religieuses, l'autre se fonde sur l'affirmation d'une autonomie de la pensée individuelle. [...]
À partir du XVIe siècle, se brise le consensus intellectuel ordonné autour d'une croyance indiscutable.

En (12), la phrase est aussi syntaxiquement correcte. Le complément *à partir du XVIe siècle* placé en tête de phrase assure bien la continuité chronologique. Cependant, le verbe *se brise* (2 syllabes) vient après un long groupe nominal sujet de 20 syllabes, ce qui engendre un grand déséquilibre. En le plaçant avant le sujet comme en (13), on ordonne le groupe verbal et le groupe sujet suivant leur longueur.
En (14), l'inversion permet aussi de bien structurer le texte. Le groupe prépositionnel *de ce principe fondateur* reprend une information énoncée dans la phrase précédente. Placé en tête de phrase, il assure l'enchaînement avec ce qui précède. Il est donc préférable qu'il soit situé ainsi. Viennent ensuite le verbe puis le groupe nominal sujet, groupe le plus porteur d'informations nouvelles et le plus long.

14. Pour l'essentiel, la laïcité obéit à un régime juridique précis issu de la loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État : la République est laïque et respecte toutes les croyances. De ce principe fondateur **découlent** de nombreuses obligations juridiques aussi bien pour les usagers que pour les services publics à commencer par l'Éducation nationale[20].

En (15), l'adverbe *là* a une valeur anaphorique. Équivalent de *avec cette attitude*, il fait le lien avec la phrase précédente. Il reprend en effet l'idée de l'attitude des jeunes filles face à l'interdiction du port de signes religieux dans l'enceinte des

19. Ducomte J.-M., *op. cit.*
20. Rapport de la commission présidée par Bernard Stasi, 03.07.2003, www.ladocfrancaise.gouv.fr, consulté le 28.08.08.

établissements scolaires. Après *là* viennent le verbe puis le groupe sujet, groupe le plus long et le plus porteur d'informations nouvelles. On retrouve donc dans cet exemple le même procédé de structuration textuelle qu'en (14) :

15. Ces jeunes filles qui s'accrochent à leurs foulards s'intègrent dans une société française qui a toujours procédé entre scandale et bienséance. Mais là **se joue** une remise en cause du monopole sur les signes qu'exerce toute majorité politique, économique et culturelle dans une société[21].

RÈGLE D'USAGE 5
L'inversion permet d'ordonner les groupes suivant le rôle qu'ils jouent dans le texte et suivant leur longueur.

L'inversion du sujet de ce type est fréquente :

■ *avec les verbes qui expriment le temps*

Des verbes comme *débuter, s'amorcer, commencer, naître, apparaître, voir le jour, surgir, éclater, venir, se poursuivre, continuer, se dérouler, s'achever, prendre fin.*

16. Sous l'influence d'esprits aussi divers que Érasme, Pic de la Mirandole ou Rabelais, **s'amorce** une laïcisation de la pensée.

En (17), l'inversion est employée dans une proposition qui commence par *lorsque*, et en (18) dans une relative :

17. Condorcet se distingua précocement comme mathématicien, entrant à vingt-six ans à l'Académie des sciences, dont il devint le secrétaire perpétuel en 1776, et à l'Académie française en 1782. Lorsqu'**éclate** la Révolution française, il se trouve être l'un des derniers survivants authentiques de l'esprit des Lumières qui avait animé Voltaire et les encyclopédistes[22].

18. Le XVIe est le siècle au cours duquel **se brise** le consensus intellectuel ordonné autour d'une croyance indiscutable a permis l'émergence du principe de laïcité.

■ *avec les verbes qui expriment le lieu*

Des verbes comme *se trouver, se dresser, être situé, être placé, s'établir, s'ancrer, se fixer, s'enraciner.*

21. *Libération*, décembre 2003.
22. http://agora.qc.ca/encyclopedie/index.nsf/Impression/Marie_Jean_Antoine_Nicolas_Caritat_marquis_de_Condorcet, consulté le 10.01.09.

19. La loi de 1905 est votée à une confortable majorité. Y **sont posés** deux principes, la liberté de conscience et de culte d'une part et, d'autre part, le fonctionnement autonome des cultes qui deviennent dès lors une activité privée sans participation financière de l'État[23].

20. Ce livre [*1905-2005 : les enjeux de la laïcité*] rend compte d'une partie du travail de la commission Islam et laïcité que la Ligue de l'enseignement a mise en place en 1996. Au centre de la compilation des textes **se trouvent** des réflexions sur la loi de 1905, son histoire, ses principes et son rôle dans la définition de la laïcité. Parallèlement, la publication apporte des éléments qui permettent de comprendre l'émergence des débats sur la laïcité depuis les années 1980 jusqu'à 2005[24].

En (21)-(22), l'inversion du sujet est employée dans une relative :

21. L'immense appareil législatif d'où **doit sortir** l'école publique, laïque et obligatoire est d'abord l'œuvre d'un libre-penseur, marqué par le positivisme[25].

22. Une salle de classe n'est pas le métro, et le service public de l'éducation n'est pas la RATP... L'école est un lieu où **sont suspendus, d'un commun accord**, les particularismes et les conditions de fait[26].

Grâce à l'emploi des verbes qui expriment le temps ou le lieu, on évite la tournure *il y a*, moins fréquente à l'écrit (23), ou encore l'emploi trop répétitif à l'écrit de *on voit* (24). Au lieu de (23) ou (24) on préfèrera (25) :

23. En marge de la doctrine officielle de l'Église, il y a de nouveaux modes de pensée qui font place au libre arbitre.

24. En marge de la doctrine officielle de l'Église, on voit de nouveaux modes de pensée qui font place au libre arbitre.

---

23. *Ibid.*
24. Tietze N., « 1905-2005 : les enjeux de la laïcité », in *Archives de sciences sociales des religions*, 136 (2006) – Les Archives... cinquante ans après, [En ligne], mis en ligne le 13 février 2007. http://assr.revues.org/index3964.html, consulté le 10.01.09.
25. Il s'agit de Jules Ferry, in Ducomte J-M., *op. cit.*
26. www.evene.fr/livres/livre/xavier-ternisien-etat-et-religion-26158.php?citations, consulté le 20.07.09.

25. En marge de la doctrine officielle de l'Église, émergent de nouveaux modes de pensée qui font place au libre arbitre.



En (26), le sujet *les Français* est inversé. De même en (27), *le port de signes* et *l'école* sont inversés. Dans ces trois exemples, l'inversion n'est pas obligatoire, mais elle permet de placer les verbes le plus près possible de leur complément essentiel pronominal, *auquel* ou *que.*



26. Le principe de laïcité auquel sont attachés **les Français** depuis plusieurs siècles est de plus en plus considéré en Europe.

27. La loi [sur le port des signes religieux à l'école] a été déposée à l'Assemblée nationale par le gouvernement. Au cours des débats au Parlement, les objectifs majeurs de la loi ont été mis en évidence :
Rappeler le rôle essentiel de la laïcité comme facteur de cohésion sociale et d'intégration, le modèle français d'intégration étant caractérisé par la volonté et le refus du communautarisme.
Rappeler la spécificité de l'école, où les conflits que peut entraîner **le port de signes religieux** sont incompatibles avec sa mission éducative et de formation des futurs citoyens. À travers la loi, il ne s'agit ni de nier les différences, ni de porter atteinte aux libertés religieuses des élèves, mais de respecter le lieu de neutralité que doit être **l'école**[27].

RÈGLE D'USAGE 6

Pour placer un verbe le plus près possible de son complément essentiel, on peut inverser le sujet.

Pour préserver la proximité du verbe et de son complément essentiel, il faut parfois placer le sujet après un groupe verbal formé d'un verbe et d'un adverbe (28), ou d'une locution adverbiale (29).





28. En Europe, on s'interroge toujours sur ce que **représente actuellement** la laïcité en France.

29. Certains étrangers ont du mal à comprendre la laïcité que **défendent avec conviction** une grande majorité de Français.



27. www.assemblee-nationale.fr/site-jeunes/laicité/fiche-daes-2004/fiche. asp, consulté le 10.01.09.

L'inversion du sujet dans les phrases déclaratives

RÈGLES GRAMMATICALES ET *RÈGLES D'USAGE*

L'inversion du sujet dans les phrases déclaratives

RÈGLE GRAMMATICALE 1

Placés en tête de phrase, les adverbes *à peine, du moins, encore, en vain, peut-être, sans doute* entraînent obligatoirement l'inversion du pronom sujet (inversion pronominale ou inversion complexe).

En Europe, on s'interroge toujours sur ce qu'est la laïcité, présentée bien souvent comme une particularité française. ***À peine*** *croit-on l'avoir comprise que déjà elle échappe à sa définition.* ***Peut-être*** *un livre comme celui de Jean-Michel Ducomte, intitulé* La Laïcité, *peut-il aider à mieux comprendre le concept.* >> **Voir page 39**

RÈGLE GRAMMATICALE 2

L'inversion pronominale ou nominale est obligatoire dans les incises du discours rapporté.

« La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale », ***proclame l'article premier de la Constitution de 1946.*** >> **Voir page 39**

RÈGLE GRAMMATICALE 3

L'inversion du sujet est obligatoire après *que* attribut du verbe être.

En Europe, on s'interroge toujours sur ce ***qu'est la laïcité****, présentée bien souvent comme une particularité française.* >> **Voir page 40**

***RÈGLE D'USAGE* 4**

Quand un verbe est placé en tête de phrase avant le sujet, il est généralement précédé ou suivi d'un groupe nominal prépositionnel, un adverbe ou un pronom.

À partir du XVIe siècle*, se brise le consensus intellectuel ordonné autour d'une croyance indiscutable. Si les anciennes inquiétudes que suscitait l'islam se sont estompées à partir de la reconquête espagnole, d'autres surgissent, au sein même de la chrétienté, avec la Réforme protestante. Plusieurs lectures d'une même doctrine religieuse entrent désormais en concurrence. Plus largement, la pensée occidentale commence à se vivre comme un humanisme en action.* ***Sous l'influence d'esprits aussi divers que Érasme, Pic de la Mirandole ou Rabelais****, s'amorce une laïcisation de la pensée.* >> **Voir page 41**

***RÈGLE D'USAGE* 5**

L'inversion permet d'ordonner les groupes suivant le rôle qu'ils jouent dans le texte et suivant leur longueur.

Ce livre (1905-2005 : les enjeux de la laïcité) *rend compte d'une partie du travail de la commission Islam et laïcité que la Ligue de l'enseignement a mise en place en 1996. Au centre de la compilation des textes se trouvent* ***des réflexions sur la loi de 1905, son histoire, ses principes et son rôle dans la définition de la laïcité****.* >> **Voir page 43**

***RÈGLE D'USAGE* 6**

Pour placer un verbe le plus près possible de son complément essentiel, on peut inverser le sujet.

En Europe, on s'interroge toujours sur ce ***que représente*** *actuellement la laïcité en France.* >> **Voir page 45**

UNITÉ II

QUESTIONS DE RÉFÉRENCE

LA COHÉSION TEXTUELLE

Reprise du référent
Christophe Colomb
sous la forme pronominale (*il*)
et sous la forme nominale (*le voyageur*)

Continuité temporelle
– *En 1492*
– *Trois mois plus tard*

Cela reprend le passage précécent

Reprise d'un référent (*ses concitoyens*) sous la forme pronominale (*ils*)

Reprise d'un référent sous sa forme nominale après un passage qui avait un autre référent

Reprise d'un référent sous sa forme nominale après un passage qui avait un autre référent

En 1492, **Christophe Colomb** part, au service des Rois Catholiques, pour découvrir une route maritime vers l'Asie. **Il** part dans l'espoir de trouver des richesses, de rendre plus sûre la voie que suivent les moines évangéliques pour diffuser le message catholique en dehors de **l'Europe**, continent convaincu de la perfection de sa civilisation étant donné qu'elle a pour fondation la vraie religion. Trois mois plus tard, **le voyageur** atteint la terre, s'étant autant trompé sur sa destination que sur l'effet que son voyage aurait en **Europe**. En effet, **il** découvre une Amérique dont la civilisation est opposée à celle de **l'Europe**. **Ses concitoyens** européens seront forcés de démanteler leur confiance absolue en leur civilisation estimée jusque-là comme stable et unique. Certes, cela ne veut pas dire qu'**ils** se considèrent comme inférieurs aux peuples qu'**ils** découvrent ; mais si les grandes découvertes ne déclenchent pas un mouvement pour la formation d'une civilisation universelle, il est cependant vrai qu'en faisant naître la Renaissance et la Réforme, elles reformulent la civilisation à l'intérieur de l'Europe elle-même. Dorénavant privée de l'unité incontestable qui définirait sa politique médiévale, **l'Europe**, face à la relativisation générée par les découvertes, redéfinit son identité collective. **Le XVIe siècle**, commençant par l'individu et se reflétant dans la relation entre les Etats, marque une nouvelle recherche pour atteindre une harmonie qui soit le résultat d'un regroupement d'individus hétérogènes au lieu d'une conglomération d'individus forcés à l'homogénéité ; **l'Europe** renonce à son existence comme entité unique pour devenir un ensemble de parties harmonieuses. En même temps, la fondation des Etats individuels et la séparation entre les deux branches de la chrétienté résultent des guerres du Moyen Âge et de l'incapacité de l'Eglise à satisfaire les vœux contemporains de ses fidèles. Dès lors, **le XVIe siècle** marque-t-il une vraie rupture ou seulement une continuation inévitable des conflits médiévaux ?

Dans le texte ci-contre[1], les référents *Christophe Colomb, l'Europe* et *le XVIe siècle*, autrement dit ces noms qui renvoient chacun à une réalité particulière, sont repris soit par des pronoms, soit par des noms : par exemple, *Christophe Colomb* est repris par *il* ou *le voyageur*, *l'Europe* est repris par *l'Europe*. Par ailleurs, la phrase grisée (*ses concitoyens... unique*) est reprise par le pronom *cela*.

Les reprises de référents de phrase en phrase et de paragraphe en paragraphe assurent la cohésion d'un texte. Elles obéissent à un ensemble de contraintes. Ces contraintes sont non seulement syntaxiques, morphologiques et lexicales mais aussi textuelles et discursives. Pour reprendre un référent, il faut en effet considérer sa fonction syntaxique, son genre, son nombre, sa place dans la phrase (en tête, milieu ou fin de phrase), ce que l'on reprend de lui (le tout ou l'une de ses parties), ce qu'il désigne (une chose ou un humain), et enfin l'enjeu du texte dans lequel il apparaît.

Cette unité II propose un certain nombre de règles de reprise visant une clarté optimale pour le lecteur. Un texte très cohésif, autrement dit un texte qui possède une structure interne où les liens de cohésion sont facilement repérables, fournit en effet des outils précieux pour faciliter la compréhension et donc l'interprétation.

Dans (1) à (3), des référents exprimés par des GN sont repris soit par des GN soit par des pronoms. Les substituts, autrement dit les groupes nominaux ou les pronoms qui reprennent les groupes nominaux initiaux, n'assurent pas le même type de reprise. En (1), *deux systèmes parallèles d'enseignement supérieur* est repris par le substitut nominal *ces deux systèmes* : le référent et son substitut désignent la même réalité, la reprise est totale.

En (2), *les bacheliers issus de milieu populaire et les bacheliers issus de familles aisées* est repris par le substitut pronominal *ils* : la reprise est là encore totale pour les mêmes raisons. En (3), *177 grandes écoles* est d'abord repris par le substitut pronominal *elles* (la reprise est totale), puis par *certaines*. Ce dernier substitut

1. Extrait d'une copie de FLE, Hume C., 2005.

pronominal reprend une partie du référent. La reprise est donc partielle.

1. À la différence des autres pays du monde, la France possède **deux systèmes parallèles d'enseignement supérieur** (post-secondaire) : le système des universités et le système des grandes écoles. L'élève français qui vient de passer son baccalauréat choisit, s'il poursuit ses études, entre **ces deux systèmes** : il fera ses études soit dans l'un, soit dans l'autre.
2. **Les bacheliers issus de milieu populaire et les bacheliers issus de familles aisées** ont tous en théorie accès aux grandes écoles. En réalité, **ils** y sont acceptés en proportion très inégale puisque celles-ci restent encore très fermées aux premiers.
3. La France compte en 2006 **177 grandes écoles**. Une stricte hiérarchie existe entre **elles**, **certaines** étant plus difficiles et prestigieuses que d'autres.

Cette unité étudiera tout d'abord l'emploi de *il* (ou ses variantes *ils, elle, elles*) dans les reprises totales à l'intérieur d'un paragraphe et d'un paragraphe à l'autre. Puis elle présentera un certain nombre de pronoms employés dans les reprises partielles. Enfin, elle s'attachera aux reprises conceptuelles.

1. Les reprises de référents : les reprises totales

Dans cette partie, vous apprendrez à :
- reprendre un référent sujet à l'intérieur d'un paragraphe (1.1.);
- conserver la continuité d'un thème (1.2.);
- reprendre un référent sujet d'un paragraphe à un autre (1.3.);
- reprendre un référent quelle que soit sa fonction (1.4.).

Vous réviserez :
- la différence entre *par* et *de* dans la construction des verbes au passif (rappel 6);
- les verbes pronominaux de sens passif (rappel 7);
- les contractions avec les verbes qui se construisent avec la préposition *de* (rappel 8).

1.1. La reprise totale en *il* dans un paragraphe

En (4), l'auteur introduit d'abord le référent *les jeunes issus de l'immigration*. Puis il le reprend systématiquement par *ils* tout au long du paragraphe. Ce susbtitut pronominal a toujours la fonction de sujet dans les phrases qui suivent. Sa répétition est suffisante pour que le lecteur comprenne qu'il s'agit à chaque fois des *jeunes issus de l'immigration*.

4. Au-delà de la question de la laïcité scolaire, **les jeunes issus de l'immigration** peuvent apparaître comme un véritable « défi » pour l'école car **ils** semblent cumuler un certain nombre de caractéristiques liées à l'échec scolaire (appartenance à des milieux très défavorisés, familles nombreuses, parents peu diplômés, mère ne travaillant pas...). Pourtant, des études récentes tendent à montrer que s'**ils** sont souvent en difficulté scolaire (redoublements précoces, orientations dans des filières courtes et dévalorisées, faible taux de diplômes), **ils** ne réussissent pas moins bien, voire **ils** réussissent même mieux, que les élèves français à milieu social et caractéristiques sociales identiques[2].

***RÈGLE D'USAGE* 1**

On reprend généralement par un pronom sujet (*il, ils, elle, elles*) un référent d'abord énoncé sous sa forme nominale tant qu'un autre référent n'est pas devenu le sujet.

Certains mots désignent un ensemble d'êtres ou d'objets : (la) *famille*, (le) *peuple*, (l') *assemblée*, (l') *État*, (le) *public*, (l') *université*, (la) *France*, (la) *jeunesse*, (le) *personnel*, (le) *clergé*, (la) *noblesse*, (le) *tribunal*, (l') *Éducation nationale*. On les appelle des noms collectifs. La reprise pronominale de ces noms se fait toujours dans les écrits académiques par un pronom du même genre et du même nombre qu'eux.

5. Conformément à l'article 1 de la constitution de 1958, « **la Nation** garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». **Elle** organise l'enseignement public gratuit à tous les degrés.

RÈGLE GRAMMATICALE 2

On emploie toujours à l'écrit un pronom du même genre et du même nombre que le nom collectif repris.

En (6), apparaissent en caractères gras les reprises du référent initial *le système scolaire français* :

6. **Le système scolaire français** a été bouleversé par l'arrivée de publics scolaires nouveaux. La massification, voulue par idéal démocratique mais aussi pour répondre aux besoins de main-d'œuvre

2. Perroton J., « Le système éducatif. Panorama de quelques questions autour de l'Ecole », in *Comprendre La Société, Cahiers Français*, n° 326, 2005.

> plus qualifiée, a radicalement changé la forme et les enjeux de la scolarité. Démocratisés, les diplômes sont devenus dans le même temps l'outil indispensable à l'insertion sociale et font donc l'objet d'une course sans fin, qui laisse toujours des perdants : l'univers scolaire est devenu plus « concurrentiel » tout en restant inégalitaire. Mais ces inégalités sont plus subtiles et ne prennent pas uniquement des formes sociales. Elles peuvent être ethniques, sexuelles, locales..., et réinterrogent les politiques éducatives. En se massifiant, **le système scolaire** s'est complexifié et laisse plus de place aux stratégies des acteurs. **Il** s'est également ouvert et ses règles de fonctionnement ou ses finalités se sont brouillées ; **il** s'est diversifié et a créé des expériences scolaires multiples. Mais **il** est devenu central, tant dans notre société que pour les individus et les familles sur lesquels pèse l'impératif de réussite[3].

Le système scolaire français est le sujet de la première phrase. Puis viennent des phrases qui ont d'autres sujets (*la massification, les diplômes, l'univers scolaire, ces inégalités*). Quand *le système scolaire français* redevient sujet, l'auteur le reprend d'abord sous la forme nominale, *le système scolaire*, puis par *il* dans les phrases suivantes. Ces différentes reprises apparaissent bien dans le schéma suivant dans lequel ne sont retenus que les groupes qui ont une fonction de sujet dans le texte :

RÈGLE D'USAGE 3

Lorsqu'un référent redevient sujet, après un passage qui avait d'autres référents pour sujet, il est généralement repris sous une forme nominale.

Le système scolaire français
La massification,
les diplômes
: l'univers scolaire
Mais ces inégalités
le système scolaire
Il
; **il**
. Mais **il**

3. *Ibid.*

En (7), texte sur les mentalités de deux jeunes filles scolarisées dans une école privée près de Nantes, les trois groupes nominaux *Elizabeth et Martine*, *Elizabeth*, et *Martine* sont repris systématiquement par *elles* ou *elle*, suivant le référent repris, et cela, même quand un autre sujet devient brièvement le thème du passage (passages grisés) :

7. **Elizabeth et Martine**, quinze ans, vont dans la même institution privée à Saint-Nazaire. Filles de médecin, **elles** travaillent bien et sont amies intimes. Pourtant, leur histoire étant différente, **elles** n'appréhendent pas la vie de la même façon. Le grand-père d'Elizabeth était déjà médecin. Le cabinet a juste été retapissé et repeint quand le fils a pris la succession de son père. La plaque a aussi changé : de généraliste, le docteur N. est devenu gynécologue. Le grand-père de Martine, contremaître sur les chantiers de l'Atlantique, était lui-même fils de pêcheur.

➤ **Elizabeth** aimerait aller à Paris rejoindre son frère, qui y vit depuis un an. **Elle** n'aime que la danse, et aucun métier ne **la** tente particulièrement. Ce qu'**elle** attend de ses parents ? **Elle** ne sait pas trop ; la maison de La Baule, ça oui parce qu'**elle** adore la plage ; aller le mercredi après-midi à Nantes avec **sa** mère voir les boutiques et l'écouter raconter comme elle a connu **papa**, le jour où, ayant perdu sa chaussure, elle rentrait chez elle en clopinant, un pied nu, l'autre chaussé.

➤ **Elle** est à Sainte-Ursule, parce que c'est l'école du coin. **Elle** est étonnée si on lui parle de traditions familiales. Non, il n'y a pas de tradition chez **eux**, sauf le dîner hebdomadaire chez **son** grand-père, les week-ends à La Baule où l'on retrouve les mêmes gens et les chasses en automne ; si c'est ça qu'on appelle les traditions... **Elle** ne pense pas au mariage ni aux garçons, bien qu'**elle** soit un peu amoureuse d'un copain de La Baule, qui fait sa première année de médecine à Nantes. Ah ! **elle** oubliait : pour ses dix-huit ans, **sa** mère **lui** a promis le camée de son arrière-grand-mère. **Elle** l'attend avec impatience.

› Martine est plus loquace. Elle attend de ses parents beaucoup de choses. D'abord qu'on **lui** offre les études que **son** père a dû payer lui-même. Et puis qu'on **lui** prodigue des encouragements pour en faire ensuite, parce qu'**elle** avoue être un peu paresseuse. **Elle** aimerait bien aussi les recettes des cotriades et d'autres plats de poissons que sa grand-mère préparait au retour des pêcheurs. **Elle** les trouve délicieux, pour en manger de temps en temps, quand ses

grands-parents veulent lui faire plaisir. Et l'exemplaire des *Misérables* dont **son** père a bercé **son** enfance, en **lui** lisant tous les dimanches matin un chapitre ou deux. **Elle** en a gardé une tendresse pour le vieil Hugo, d'autant que, avec sa barbe et son bon regard chaud, il était bien rassurant sur la page de garde du volume. Un beau volume rouge et or, un livre de prix d'autrefois, qui avait appartenu à **son** arrière-grand-père.

› Aimerait-**elle** être médecin ? **Elle** n'en sait trop rien, mais **elle** voudrait faire mieux que son père. Certes, médecin, c'est déjà très bien par rapport à contremaître, mais chaque génération doit faire mieux que la précédente, la dépasser en quelque sorte. Si on ne progresse pas, dit-**elle**, on recule. Il faut toujours avancer et aller plus haut[4].

Dans tous les passages grisés, des pronoms compléments *lui*, *eux*, ou des adjectifs possessifs, *sa, son*, assurent la continuité des référents et permettent ainsi à l'auteur d'employer sans ambiguïté le pronom sujet *elle* pour reprendre *Elizabeth* ou *Martine*. Dans le passage où il est question de la mère d'Elizabeth (premier passage grisé, qui commence par : *aller le mercredi après-midi*), *elle* désigne la mère et non plus Elizabeth. Cependant, le lecteur comprend bien de qui il est question, car l'emploi du possessif *sa*, de l'imparfait et du discours indirect introduit par *raconter* lui permettent de ne pas confondre les référents.

Ainsi, si un passage ou un texte est à thème constant (c'est-à-dire un passage dans lequel domine un référent) et que le propos est facile à suivre, on aura tendance à recourir à un pronom sujet *(il/elle)* même après un bref passage où le référent récurrent n'est plus sujet, surtout s'il est toujours présent sous la forme d'un adjectif possessif. Au contraire, si le texte est plus complexe et long, ou si plusieurs référents y alternent, la reprise sous la forme nominale s'impose.

En (8), le groupe *l'Université impériale*, qui n'occupe plus la position de sujet dans la seconde phrase mais est tout de même présent sous d'autres formes (pronom indirect *elle – en dehors d'elle –*, adjectif possessif *son*), est repris par *elle* quand il rede-

4. *Le Monde de l'éducation*, septembre 1983, in Paoletti M. et Steele R., *Civilisation française quotidienne*, Paris, Hatier, 1996.

vient le sujet, et ce dans la mesure où il est toujours présent dans le paragraphe mais sous une autre forme, et dans la mesure où aucune ambiguïté n'est possible.

8. En 1806, est créée **l'Université impériale** : **elle** a le monopole de l'enseignement. Aucun établissement ne peut s'ouvrir en dehors d'elle et tous les établissements existants passent sous son contrôle. **Elle** est dirigée par un grand maître nommé par l'Empereur et assisté d'un conseil et d'un inspecteur général.

RÈGLE D'USAGE 4

Dans un passage à thème constant, si le référent principal n'occupe plus la position de sujet mais est tout de même présent sous d'autres formes (adjectif possessif, pronom indirect, etc.), il est généralement repris par *il* quand il redevient sujet.

En (9), trois référents très récurrents alternent : *l'enfant*, *Rousseau* et *Émile*. À chaque fois que l'un de ces référents est repris après un passage où il n'était plus le sujet syntaxique (passages grisés), l'auteur le reprend sous sa forme nominale :

9. Un ouvrage aussi touffu que l'*Émile* ne s'analyse pas en quelques lignes. Examinons quelques-uns des points qui éclairent la position de l'éducation face à la culture comme fait social. Le livre 1 traite de ***l'infans***, de **l'enfant** qui ne parle pas encore ; il est donc à la marge de notre sujet. Notons seulement que les plus humbles gestes de la nourrice sont déjà strictement orientés vers la fin visée : empêcher que la nature ne soit contrariée ; empêcher que **le bambin** ne découvre qu'**il** peut commander par des signes (des pleurs capricieux, par exemple). Aussitôt, en effet, **il** s'écarterait de la liberté voulue au terme de son éducation et qui consistera à pouvoir ce qu'**il** veut sous la condition de ne vouloir que ce qu'il peut. En asservissant sa nourrice à ses désirs, **il** exercerait une fausse puissance : d'une part, **il** s'enfermerait dans sa faiblesse, d'autre part, **il** se placerait dans la dépendance d'autrui. Enfin, et toujours dans le souci de « préparer de loin le règne de sa liberté », la nourrice veillera, sous l'autorité du gouverneur, à ce que **l'enfant** ne contracte qu'une habitude : celle de n'en contracter aucune, afin de conserver toute sa liberté.

   Le livre II traite du ***puer***, de **l'enfant** depuis le moment où **il** parle jusqu'à l'âge de douze ans environ. C'est le moment de « l'éducation négative » proprement dite. **Rousseau** n'en méconnaît pas le caractère déconcertant, voire paradoxal. Aussi prend-**il** les devants en annonçant qu'**il** « aime mieux être un homme à paradoxes qu'un homme à préjugés ». « Prenez toujours le contre-pied de l'usage, insiste-t-**il**, et vous ferez presque toujours bien ». Quel est l'usage ? D'enseigner, justement, le plus grand nombre de choses le plus rapidement possible. **Rousseau** objecte qu'en

matière d'éducation l'art royal est, tout au contraire, de savoir perdre du temps. De quelle nature peut être cet enseignement hâtif, en effet, sinon verbal ? **L'enfant** n'y apprend pas à connaître le monde qui l'entoure en l'explorant méthodiquement sous la direction du maître, **il** apprend à reproduire des signes humains. La chose est d'autant plus grave que ces signes sont porteurs de pensées, donc de préjugés. Rien de ce que **l'enfant** acquiert ainsi n'augmente sa puissance propre et déjà sa nature se déforme : géographie, histoire, langues... autant de faux savoirs qui ne portent que sur des mots. **Il** en tirera vanité cependant, surtout si on l'admire. D'où l'exemple célèbre des fables de La Fontaine. **Rousseau** a beau jeu de montrer que jamais enfant de sept ou huit ans n'y a compris un mot – si ce n'est le contraire, souvent, de ce qu'on désirait lui faire entendre. « La lecture est le fléau de l'enfance », conclut-**il**. L'offensive contre l'introduction d'éléments culturels dans l'éducation, y compris les plus consacrés, ne saurait être plus frontale. Ce qui est rejeté ici, c'est la valeur formatrice des humanités : c'est toute notre tradition éducative depuis Isocrate.

Émile n'apprendra donc pas à lire ? Si ; mais pour satisfaire une nécessité qui corresponde chez lui à un « intérêt présent » et à une « utilité », pas pour étudier des fictions ambiguës ou mensongères. D'où le jeu des billets à déchiffrer pour savoir où a lieu le goûter auquel **Émile** est invité. Si l'apprentissage de la lecture ne répond, pour Rousseau, à aucun impératif de culture, il est encore moins soumis à un impératif de communication : il n'y a nulle urgence, bien au contraire, à ce qu'**Émile** communique avec le monde. Une fois encore, c'est la fin – la non-dépendance – qui gouverne les moyens. L'existence de signes écrits dans l'environnement d'**Émile** est un fait, au même titre que l'existence de signes phonétiques. Si, mis en présence de tels signes, **il** ne les comprend pas, **il** doit s'en remettre à autrui du soin de les déchiffrer : c'en est fait de sa liberté. Le laconisme avec lequel **Rousseau** traite de cet apprentissage culturel, socle de presque tous les autres, est délibéré. Il s'agit de ruiner à tout jamais dans l'esprit de l'élève le prestige de la chose écrite. Les lettres ne valent jamais que ce que valent les mots humains : peu de chose qui soit digne de foi[5].

5. Lorvellec Y., *Culture et Éducation*, Paris, © Éditions l'Harmattan, 2002.

En (10), le référent principal est *Condorcet*. On passe de *cet homme politique* à *Nicolas Condorcet*, puis la reprise se fait avec *il*. Cette reprise en *il* se poursuit après la phrase *Éclate en 1789 la Révolution française*, phrase qui introduit cependant un référent nouveau. Une telle reprise pronominale est rendue possible par la brièveté de la phrase et surtout par le fait que *Condorcet* a déjà été bien établi en tant qu'hyper-référent.

10. Certains lycées portent aujourd'hui le nom de Condorcet en hommage à **cet homme politique** qui, un siècle avant Jules Ferry, avait introduit la notion de laïcité dans l'enseignement. Né en 1743, **Nicolas de Condorcet** est issu d'une famille aristocratique. **Il** fait ses études dans un collège jésuite d'abord à Reims puis à Paris. **Il** devient rapidement l'élève de d'Alembert grâce à ses capacités en mathématiques. En 1765, **il** publie son premier ouvrage scientifique *Esssai sur le calcul intégral*. Dix ans plus tard, **il** entre sur la scène politique où **il** devient rapidement un défenseur des droits de l'homme. Dans les années qui suivent, **il** intervient sur de nombreux sujets aussi bien politiques que scientifiques comme les élections, la religion, le calcul intégral. Éclate en 1789 la Révolution française. C'est à cette époque-là qu'**il** propose un système éducatif d'où est exclue la religion, principe qui repose sur sa vision rationaliste de la société.

***RÈGLE D'USAGE* 5**

Si un paragraphe fait partie d'un texte à thème constant, le référent sujet peut être repris par *il* après un passage court où il n'est plus sujet, dans la mesure où il est le référent privilégié, autrement dit l'hyper-référent.


EXERCICES INTERACTIFS 1 à 4


EXERCICE À IMPRIMER 1

Le texte suivant (11) est une biographie de Jules Ferry[6]. L'auteur emploie à chaque fois le pronom *il* pour reprendre le référent initial « Jules Ferry ». Ce pronom participe à la cohésion du texte en assurant la continuité thématique. Des constructions détachées le chargent d'informations nouvelles ; dès la seconde phrase par exemple, la construction détachée *devenu secrétaire de la Conférence des avocats en 1854* modifie le premier référent, le Jules Ferry encore étudiant. Dans la seule phrase qui commence par *en avril 1870,* où le référent n'est pas présent sous la forme de *il,* la continuité thématique est assurée par l'adjectif possessif *son (discours)*.

6. www.evene.fr/celebre/biographie/jules-ferry-1424.php, consulté le 20.07.07.

Par ailleurs, l'auteur emploie à plusieurs reprises des passifs réduits :

- des participes passés employés dans une construction détachée : *nommé ministre de l'Instruction publique, élu au Sénat en 1891* ;
- un verbe conjugué au passif : *est élu.*

Dans ces occurrences, soit l'auxiliaire *être* est absent, soit le complément du verbe n'est pas précisé. La forme non réduite des passifs serait en effet :

- *est nommé* (ministre de l'Instruction publique) *par* + GN ;
- *est élu* (au Sénat en 1891) *par* + GN ;
- *est élu* (député de la Seine) *par* + GN.

Comme ce sont les fonctions qu'occupe Jules Ferry qui importent et non par qui il a été élu ou nommé, l'auteur ne mentionne pas les agents responsables de la nomination ni de l'élection.

11. Comme son père, avocat au barreau de la ville de Saint-Dié, **Jules Ferry** poursuit des études de droit une fois son bac en poche. **Devenu secrétaire de la Conférence des avocats en 1854, il** effectue pour l'occasion un discours dans lequel ses convictions politiques se laissent déjà entendre : laïcité, justice sociale et liberté de conscience font partie de ses principes, **et il** entend bien les défendre. C'est ainsi qu'**il** s'en prend régulièrement au Second Empire dans des articles pamphlétaires, qui lui valent plusieurs condamnations. **Le 6 mai 1869, il** est élu député de la Seine, après avoir réclamé durant sa campagne la séparation de l'Église et de l'État, la décentralisation et une réforme de la justice. En avril 1870, son discours à l'Assemblée insiste particulièrement sur le problème de l'enseignement : neuf ans plus tard, **nommé ministre de l'Instruction publique, il** est ainsi à l'origine de la loi sur la laïcité du 28 mars 1882 et de l'avènement de l'instruction civique à l'école. **Président du Conseil en 80, il** sème le trouble en relançant la conquête coloniale, afin de redorer le blason d'une France blessée depuis une décennie par la défaite contre la Prusse. **Élu au Sénat en 1891, il** meurt en 1893 d'une crise cardiaque, laissant derrière lui une carrière politique bien remplie malgré son âge peu avancé.

Référent initial

Les constructions détachées font évoluer le référent

L'adjectif possessif *son* assure la continuité thématique

Dans le paragraphe suivant sur le baccalauréat, les deux passifs mis en caractères gras sont des passifs non réduits :

12. Le baccalauréat **a été créé** en 1808 par Napoléon. Cet examen a longtemps servi de barrière qui distinguait l'élite bourgeoise du prolétariat, mais il a été démocratisé progressivement : tandis qu'en 1930 on ne délivrait encore que 15 000 diplômes de bacheliers, en 2000 on en a accordé près de 500 000. La démocratisation du diplôme a entraîné une certaine dévalorisation. Toujours est-il que le baccalauréat **est investi** des aspirations sociales et économiques de la société française. Au fur et à mesure que le pourcentage des réussites augmente – et c'est là justement l'ambition du Ministère – le bac se banalise et être bachelier ou bachelière aura moins de distinction à l'avenir. En revanche, ne pas avoir le bac a déjà une signification assez grave : les « sans-bac » sont exclus d'un grand nombre de formations et de nombreux emplois aussi. Le bac opère ainsi une sorte de sélection négative[7].

Le premier agent est introduit soit par la préposition *par* (***par*** *Napoléon*), le second par la préposition *de* (***des*** *aspirations sociales et économiques de la société française*). Dans les deux cas, l'emploi du passif permet d'inverser l'ordre des arguments. Ainsi, dans la première phrase, l'auteur n'a pas écrit *Napoléon a créé en 1808 le baccalauréat*, mais *Le baccalauréat a été créé en 1808 par Napoléon*, ce qui fait de *baccalauréat* le référent principal.

Si l'on compare les deux paragraphes suivants, on constate que le passif (dans le texte de droite) permet d'éviter l'emploi de *on* et de conserver :

- la continuité du thème (l'histoire de l'enseignement en France) : l'éducation → une instruction → le système scolaire public → ce système → l'enseignement primaire et secondaire ;
- la structure chronologique du passage : Moyen Âge → à cette époque et jusqu'à la Révolution de 1789 → l'Assemblée constituante, 3 septembre 1791 → la Convention → pendant le XIXe siècle → sous la Troisième République.

7. Edminston W., Duménil A., *La France contemporaine*, Third edition, Boston, Thomson-Heinle, 2005.

L'histoire de l'enseignement en France remonte au Moyen Âge. À cette époque, et jusqu'à la Révolution de 1789, le clergé dirigeait exclusivement l'éducation. C'est l'Assemblée constituante qui, par la loi du 3 septembre 1791, proclama le droit de tous les citoyens à recevoir une instruction. La Convention établit les bases du système scolaire public et fonda les Grandes Écoles. On développa ce système pendant le XIXe siècle, mais c'est sous la Troisième République qu'on organisa l'enseignement primaire et secondaire.	L'histoire de l'enseignement en France remonte au Moyen Âge. À cette époque, et jusqu'à la Révolution de 1789, ***l'éducation était exclusivement dirigée par le clergé.*** C'est l'Assemblée constituante qui, par la loi du 3 septembre 1791, proclama le droit de tous les citoyens à recevoir une instruction. La Convention établit les bases du système scolaire public et fonda les Grandes Écoles. ***Ce système fut développé*** pendant le XIXe siècle, mais c'est sous la Troisième République que ***fut organisé*** l'enseignement primaire et secondaire[8].





Ainsi, employé aussi bien sous sa forme réduite de participe passé que sous sa forme complète (auxiliaire + participe passé + complément construit avec *par* ou *de*), le passif remplit différentes fonctions dans un paragraphe parmi lesquelles on peut retenir :

– faire évoluer un référent dans des constructions détachées ;
– éviter l'emploi de *on* ;
– respecter la progression d'un paragraphe ou d'un texte.

À la différence d'autres langues, l'emploi du passif est très fréquent en français dans les écrits académiques.

>> VOIR RAPPELS SUR CD-Rom

N°6 La différence entre *par* et *de*.
N°7 Les verbes pronominaux de sens passif.
N°8 Les contractions après les verbes qui se construisent avec la préposition *de*.

1.2. La reprise d'un même référent d'un paragraphe à l'autre

En (13), *40 % des élèves de sixième* est repris en tête de chacun des paragraphes par un substitut nominal. On passe en effet de *40 % des élèves de sixième* à *cette statistique*, puis à *le chiffre de 40 %*.

8. Hardré J., *La France et sa civilisation*, New York, Harper & Row, 1969.

13. Paris, capitale du contournement de la « carte scolaire »[9]
À Paris, **40 % des élèves de sixième** évitent leur collège public de rattachement grâce à des dérogations ou à une inscription dans un établissement privé. Ce chiffre, considérable, témoigne de l'ampleur de l'« angoisse parentale » dans la capitale et des stratégies poursuivies pour éviter de se conformer à ce que l'on appelle généralement « carte scolaire » ou « sectorisation » des collèges. Il démontre l'extrême difficulté, pour les autorités publiques, à mettre en place une politique de mixité sociale au sein de l'Éducation nationale.
Cette statistique, tirée d'une étude sur l'affectation des élèves de sixième à Paris, publiée dans la revue *Éducation et formations* de juin, confirme que Paris représente un cas à part dans le domaine éducatif. Dans le reste du territoire, en effet, l'évitement des secteurs scolaires est pratiqué mais dans une proportion nettement plus faible : un peu moins de 29 % des collégiens étaient scolarisés hors de leur collège de rattachement, selon les dernières données disponibles (publiées en 2001).
Le chiffre de 40 % pour Paris ne constitue pourtant qu'une estimation *a minima*. Il ne tient pas compte, en particulier de l'évitement « officieux » obtenu grâce à de fausses domiciliations. Aucune statistique n'est disponible sur ce point et les moyens de lutte de toutes façons très limités : « on voit parfois des familles avec quatre ou cinq enfants et des moyens financiers conséquents qui déclarent vivre dans un studio près d'un établissement prestigieux. Mais dès lors qu'il y a un bail ou une facture d'électricité, je ne peux rien faire, je ne suis pas officier de police », reconnaît Didier Jouault, inspecteur d'académie de Paris.

En (14), *Émile* est repris sous sa forme nominale au début de chaque paragraphe :

14. **Émile** n'apprendra donc pas à lire ? Si ; mais pour satisfaire une nécessité qui corresponde chez lui à un « intérêt présent » et à une « utilité », pas pour étudier des fictions ambiguës ou mensongères. D'où le jeu des billets à déchiffrer pour savoir où a lieu le goûter auquel Émile est invité. Si l'apprentissage de la lecture ne répond, pour Rousseau, à aucun impératif de culture, il est encore moins soumis à un impératif de communication : il n'y a nulle urgence, bien au contraire, à ce qu'Émile communique avec le monde. Une fois encore, c'est la fin – la non-dépendance – qui gouverne les moyens. L'existence de signes écrits

9. Bronner L., « Paris, capitale du contournement de la "carte scolaire" », *Le Monde*, 03.09.05.

dans l'environnement d'Émile est un fait, au même titre que l'existence de signes phonétiques. Si, mis en présence de tels signes, il ne les comprend pas, il doit s'en remettre à autrui du soin de les déchiffrer : c'en est fait de sa liberté. Le laconisme avec lequel Rousseau traite de cet apprentissage culturel, socle de presque tous les autres, est délibéré. Il s'agit de ruiner à tout jamais dans l'esprit de l'élève le prestige de la chose écrite. Les lettres ne valent jamais que ce que valent les mots humains : peu de chose qui soit digne de foi.

Pourtant, **Émile** n'est pas destiné à vivre en sauvage. Comment se préparera-t-il à vivre en société si l'on écarte de lui, comme suspect, et à chaque instant, ce qui vient des hommes ? Les humanités, proscrites pour le jeune enfant, retrouveront (partiellement) leur place quand son développement naturel – la pulsion amoureuse de l'adolescence – le portera à rechercher autrui. Les fables, mais aussi l'histoire, à condition que le choix des lectures soit judicieux, introduiront alors l'élève, grâce à la stylisation des caractères et des situations, dans le monde humain – dans la société réelle. Notons le renversement de méthode : alors qu'aux livres I et II, le gouverneur s'emploie à écarter tout écran humain qui sépare Émile des choses mêmes, au livre IV, le monde social, qui est pourtant un monde lui aussi, avec ses lois, est jugé trop brouillé, trop dangereux surtout, pour être rencontré sans être préalablement filtré par l'expérience d'autrui. Le livre, mauvais, tant qu'il séparait l'enfant des choses, crée la bonne distance entre l'adolescent et le monde des hommes. Disons-le sans détour, la position de Rousseau sur la question des humanités est embarrassée : car, *volens nolens*, il est obligé de convenir que la culture, qui pervertit l'homme, comme il l'a montré dans le premier *Discours*, est cependant l'unique clef qui ouvre le monde humain réel. Émile, qui a été tenu pendant près de dix-huit ans dans la pure dépendance des choses, n'a pas gâté son jugement par des leçons de mots ; mais, qu'il s'agisse des passions ou des usages, il ne sait épeler aucune des choses humaines au moment où la nature le presse, avec toute la violence de la pulsion, vers ses semblables. Suffit-il d'un corps sain, d'un esprit droit et d'un cœur pur pour comprendre les hommes – et pour vivre parmi eux ? Certes, la nature d'Émile est bonne, car elle a été préservée de la corruption. Mais, tel le prince Muichkine, ne se trouve-t-il pas, par cela même, plus en péril que quiconque devant la nature mauvaise des autres qu'il ne saura même pas reconnaître pour s'en garder ?

Aussi faudra-t-il donner à **Émile**, par les moyens d'une culture littéraire sélective, des outils pour reconnaître le naturel sous l'artifice et pour juger, sans se laisser abuser par les apparences, les faux bonheurs des hommes dénaturés. Il ne cherchera pas dans les livres les lois qui lui donneraient la maîtrise du monde social mais il s'efforcera d'acquérir l'intelligence des passions humaines en les observant en spectateur, c'est-à-dire avec la distance qui les rend inoffensives : il fera donc une lecture exclusivement morale des grandes œuvres historiques. Que doit-il comprendre exactement ? Rousseau donne quelques exemples. Émile lira les *Vies des hommes illustres* de Plutarque ; il y apprendra, en observant ses effets dans la vie d'Auguste et de quelques autres, que l'ambition n'est pas une passion naturelle ; qu'elle ne peut donc jamais être satisfaite, et que misère et malheur sont le lot de ceux qui s'écartent de la nature[10].

***RÈGLE D'USAGE* 6**
On reprend généralement le référent sous une forme nominale quand on passe d'un paragraphe à un autre.






Les reprises totales

RÈGLES GRAMMATICALES ET *RÈGLES D'USAGE*

La reprise en *il* dans un paragraphe

***RÈGLE D'USAGE* 1**
On reprend généralement par un pronom sujet (*il, ils, elle, elles*) un référent d'abord énoncé sous sa forme nominale tant qu'un autre référent n'est pas devenu le sujet.

*En se massifiant, **le système scolaire** s'est complexifié et laisse plus de place aux stratégies des acteurs. **Il** s'est également ouvert et ses règles de fonctionnement ou ses finalités se sont brouillées ; **il** s'est diversifié et a créé des expériences scolaires multiples. Mais **il** est devenu central, tant dans notre société que pour les individus et les familles sur lesquels pèse l'impératif de réussite.* >> **Voir page 51**

RÈGLE GRAMMATICALE 2
On emploie toujours à l'écrit un pronom du même genre et du même nombre que le nom collectif repris.

*Conformément à l'article 1 de la constitution de 1958, « **la Nation** garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». **Elle** organise l'enseignement public gratuit à tous les degrés.* >> ***Voir page 51***

10. Lorvellec Y., *op. cit.*

La reprise en *il* dans un paragraphe

RÈGLE D'USAGE **3**

Lorsqu'un référent redevient sujet, après un passage qui avait d'autres référents pour sujet, il est généralement repris sous une forme nominale.

***Le système scolaire français** a été bouleversé par l'arrivée de publics scolaires nouveaux. La massification, voulue par idéal démocratique mais aussi pour répondre aux besoins de main-d'œuvre plus qualifiée, a radicalement changé la forme et les enjeux de la scolarité. Démocratisés, les diplômes sont devenus dans le même temps l'outil indispensable à l'insertion sociale et font donc l'objet d'une course sans fin, qui laisse toujours des perdants : l'univers scolaire est devenu plus « concurrentiel » tout en restant inégalitaire. Mais ces inégalités sont plus subtiles et ne prennent pas uniquement des formes sociales. Elles peuvent être ethniques, sexuelles, locales..., et réinterrogent les politiques éducatives. En se massifiant, **le système scolaire** s'est complexifié et laisse plus de place aux stratégies des acteurs.* >> **Voir page 52**

RÈGLE D'USAGE **4**

Dans un passage à thème constant, si le référent principal n'occupe plus la position de sujet mais est tout de même présent sous d'autres formes (adjectif possessif, pronom indirect, etc.), il est généralement repris par *il* quand il redevient sujet.

*En 1806 **l'Université impériale** est créée : elle a le monopole de l'enseignement. Aucun établissement ne peut s'ouvrir en dehors d'**elle** et tous les établissements existants passent sous **son** contrôle. **Elle** est dirigée par un grand maître nommé par l'Empereur et assisté d'un conseil et d'un inspecteur général.* >> **Voir page 55**

RÈGLE D'USAGE **5**

Si un paragraphe fait partie d'un texte à thème constant, le référent sujet peut être repris par *il* après un passage court où il n'est plus sujet, dans la mesure où il est le référent privilégié, autrement dit l'hyper-référent.

*Né en 1743, **Nicolas de Condorcet** est issu d'une famille aristocratique. **Il** fait ses études dans un collège jésuite d'abord à Reims puis à Paris. **Il** devient rapidement l'élève de d'Alembert grâce à ses capacités en mathématiques. En 1765, **il** publie son premier ouvrage scientifique Essai sur le calcul intégral. Dix ans plus tard, **il** entre sur la scène politique où **il** devient rapidement un défenseur des droits de l'homme. Dans les années qui suivent, **il** intervient sur de nombreux sujets aussi bien politiques que scientifiques comme les élections, la religion, le calcul intégral. Eclate en 1789 la Révolution française. C'est à cette époque-là qu'**il** propose un système éducatif d'où est exclue la religion, principe qui repose sur sa vision rationaliste de la société.* >> **Voir page 57**

Place autres compléments

RÈGLE D'USAGE **6**

On reprend généralement le référent sous une forme nominale quand on passe d'un paragraphe à un autre.

***Émile** n'apprendra donc pas à lire ? Si ; mais pour satisfaire une nécessité qui corresponde chez lui à un « intérêt présent » et à une « utilité », pas pour étudier des fictions ambiguës ou mensongères. D'où le jeu des billets à déchiffrer pour savoir où a lieu le goûter auquel Émile est invité. (...)*

*Pourtant, **Émile** n'est pas destiné à vivre en sauvage. Comment se préparera-t-il à vivre en société si l'on écarte de lui, comme suspect, et à chaque instant, ce qui vient des hommes ? Les humanités, proscrites pour le jeune enfant, retrouveront (partiellement) leur place quand son développement naturel – la pulsion amoureuse de l'adolescence – le portera à rechercher autrui. Les fables, mais aussi l'histoire, à condition que le choix des lectures soit judicieux, introduiront alors l'élève, grâce à la stylisation des caractères et des situations, dans le monde humain – dans la société réelle. (...)*

*Aussi faudra-t-il donner à **Émile**, par les moyens d'une culture littéraire sélective, des outils pour reconnaître le naturel sous l'artifice et pour juger, sans se laisser abuser par les apparences, les faux bonheurs des hommes dénaturés.* >> **Voir page 63**

1.3. L'opposition *il, celui-ci, ce dernier*

Le pronom sujet *il* (ou ses variantes *ils, elle, elles*) reprend un GN qui a la fonction de sujet dans la phrase précédente. Dans certains cas, *il* peut reprendre un COD mais rarement un GN qui a une autre fonction. Quand *il* ne peut pas assurer la reprise, on emploie *celui-ci*. *Ce dernier* s'emploie principalement pour renvoyer au dernier GN cité dans une suite de GN qui forment un tout. C'est pourquoi les occurrences de ce pronom sont moins fréquentes que celles de *celui-ci*.

En (15) comme en (16), le pronom *ils* reprend le sujet de la phrase précédente. En (15), ce sujet est constitué d'un seul GN : *les étudiants de première année*, et en (16) de deux GN : *des difficultés d'adaptation* et *des changements d'orientation*. Ainsi dans les deux cas, le pronom *ils* assure la reprise totale de tout le groupe sujet.

15. **Les étudiants de première année** sont accueillis une semaine avant les autres étudiants. Ainsi **ils** peuvent bénéficier d'un accueil plus personnalisé.

16. En France, **des difficultés d'adaptation et des changements d'orientation** surviennent fréquemment durant les premières années d'université. **Ils** frappent principalement les étudiants inscrits dans les filières les plus chargées, comme le droit.

En (17) et (18), le sujet est constitué de deux GN : *un désenchantement lié à la sélection d'une filière* et *une remise en question des projets professionnels*. Pour reprendre l'un ou l'autre de ces GN qui ne sont pas du même genre, on emploie *celui-ci/celle-ci*. Même si *il* permet aussi d'identifier l'un et l'autre par leur genre (*il* pour *désenchantement* et *elle* pour *remise*), ce pronom ne peut assurer la reprise en vertu de la règle 1. En effet, *il* assure toujours une reprise totale à la différence de *celui-ci* qui peut assurer une reprise totale ou une reprise partielle selon les contextes.

RÈGLE GRAMMATICALE 1

Le pronom *il* reprend toujours tout le groupe sujet.

17. En France, durant la première année d'université, surviennent fréquemment une remise en question des projets professionnels et **un désenchantement lié à la sélection d'une filière. Celui-ci/ce dernier** se fait sentir très tôt dans l'année chez les étudiants inscrits dans les filières les plus chargées comme le droit.

RÈGLE D'USAGE 2

Celui-ci ou *ce dernier* permet de reprendre, parmi les GN du groupe sujet, un GN identifié par son genre ou son nombre.

18. En France, durant la première année d'université, surviennent fréquemment un désenchantement lié à la sélection d'une filière et **une remise en question des projets professionnels**. **Celle-ci/cette dernière** touche particulièrement les étudiants inscrits dans les filières qui offrent peu de débouchés.

On remarque par ailleurs que, dans ces deux exemples, les sujets sont placés derrière le verbe, donc situés près de *celui-ci* ou de *celle-ci*. Le GN repris par *celui-ci* doit en effet toujours se trouver à proximité de ce pronom qui ne peut pas assurer une reprise lointaine.
Il est possible aussi d'employer *ce dernier* pour désigner le dernier GN cité du groupe sujet formé de deux GN ou plus.

En (19), le sujet et le COD sont du même genre et du même nombre (*ministre* et *conseil* sont masculin singulier). Du point de vue du sens, l'un ou l'autre pourrait être le sujet du verbe *fait*. Si l'on employait *il* dans ce contexte, ce pronom renverrait à *le ministre de l'Éducation nationale* (sujet) et non à *le conseil national des programmes* (COD). *Celui-ci* permet de reprendre le GN qui est situé juste avant lui dans la phrase précédente. *Ce dernier* aurait pu aussi être employé puisque les deux GN candidats à la reprise forment un tout que l'on pourrait appeler « les responsables des programmes d'enseignement ».

19. Lorsque la décision est prise de modifier les programmes d'un niveau d'enseignement, le ministre de l'Éducation nationale consulte d'abord le conseil national des programmes (CNP). **Celui-ci** fait des propositions en matière de conceptions générales des enseignements et des programmes[11].

RÈGLE D'USAGE 3

Si le sujet et le COD sont du même genre et du même nombre, on emploie *celui-ci* ou *ce dernier* pour reprendre le COD.

En (20), le sujet et le COD sont aussi du même genre et du même nombre. Même si le sens permet d'identifier le GN repris dans la seconde phrase, *ceux-ci* est employé pour reprendre le COD, et ce afin d'éviter toute ambiguïté et donc de faciliter la lecture :

20. Les établissements dont les résultats sont les plus faibles tirent **les meilleurs** [élèves] vers le bas. **Ceux-ci** sont d'ailleurs souvent chahutés par les autres élèves, dès la sixième[12].

11. Frelat-Kahn, *L'Ecole en France et la pensée libérale*, Paris, Ellipses, 1999.
12. *L'Express*, hors-série n° 6, mai 2007.

En (21) et (22), les COD sont longs puisqu'ils sont formés de plusieurs groupes nominaux. Ils sont repris par *ceux-ci*. Ce type de reprise est très fréquent dans les écrits académiques, dans lesquels il est fréquent de construire de longs groupes nominaux.

21. La CEP (convention éducation prioritaire) qui a fait beaucoup parler d'elle sous le nom d'« admissions ZEP » (zone d'éducation prioritaire) concerne uniquement **les élèves présélectionnés par quarante-huit lycées partenaires de Sciences Po**. **Ceux-ci** passent devant le jury de Sciences Po et défendent une revue de presse composée pendant six semaines sur un thème de leur choix[13].

22. La mauvaise image dont souffre en ce début de siècle le métier d'enseignant décourage **les candidats au Capes et à l'agrégation**. **Ceux-ci** sont en effet bien moins nombreux qu'il y a dix ans. Dans certaines matières comme les mathématiques, leur nombre a chuté de moitié.

RÈGLE D'USAGE 4

Si le COD est long, on emploie généralement *celui-ci* pour le reprendre.

En (23), *celles-ci* reprend le COD de la proposition relative *qui décourage les candidatures*. Comme ce COD n'est pas le complément du verbe principal *souffre*, il ne peut pas être repris par *elles*.

23. Le métier d'enseignant en collège et en lycée souffre d'une mauvaise image qui décourage **les candidatures**. **Celles-ci** sont bien moins nombreuses qu'il y a dix ans. Dans certaines matières comme les mathématiques, on est passé en dix ans (de 1997 à 2006) de 7 à 3,3 candidats pour un poste.

RÈGLE D'USAGE 5

On emploie *celui-ci* pour reprendre un COD qui n'est pas le complément du verbe principal. Ce COD doit être situé près de *celui-ci*.

En (24) et (25), *celle-ci* et *celui-ci* reprennent un GN introduit par une préposition, ***dans*** *l'exposition* et ***par*** *le conseil de classe*. La reprise en *elle* (24) ou *il* (25) rendrait la lecture du texte plus difficile. C'est pourquoi l'emploi de *celui-ci* est en général adopté dans ce genre de reprise.

24. Si un lycéen hésite sur son choix d'études après le baccalauréat, il peut se tourner vers plusieurs organismes publics spécialisés **dans l'orientation**. **Celle-ci** résulte parfois d'un choix difficile à prendre, en raison notamment de la diversité de l'offre des études supérieures.

13. *L'Express*, *Ibid.*

25. Durant le troisième trimestre de l'année scolaire, les familles des collégiens et lycéens sont invitées à émettre des vœux d'orientation qui sont examinés **par le conseil de classe**. Après délibération, **celui-ci** propose une orientation (passage dans la classe supérieure, redoublement, orientation vers un autre type d'établissement).

Le GN prépositionnel (GNP) est parfois formé de deux ou plusieurs GN comme en (26), *auprès des secrétariats des universités*. Dans cet exemple, *celles-ci* reprend l'un de ces GN. Aucune ambiguïté n'est possible puisque les deux GN sont de genre et de nombre différents, *secrétariat* est en effet masculin singulier alors que *universités* est féminin pluriel.

26. Les lycéens candidats au bac en Ile-de-France doivent se préinscrire dans des établissements supérieurs de leur choix sur le site RAVEL (recensement automatisé des vœux des élèves). Ceux qui ont oublié de le faire à temps peuvent envoyer une demande auprès des secrétariats des **universités**. **Celles-ci** les accepteront si elles ne connaissent pas de problèmes de capacités d'accueil.

En (27), *pour les diplômés de biologie-géologie* est un GNP repris par *ils*. À la différence des exemples précédents, ce groupe est constitué d'un nom qui désigne un humain, *diplômés*. Dans ce cas, le pronom *ils* peut assurer la reprise. Cependant, l'emploi de *ceux-ci,* ou mieux encore de *ces derniers*, aurait permis de bien distinguer *les diplômés de biologie-géologie* des *étudiants en maths-informatique et en économie-gestion.* Mieux vaut privilégier la plus grande clarté possible.

RÈGLE D'USAGE 6

On emploie *celui-ci* ou *ce dernier* pour reprendre un groupe nominal prépositionnel (GNP) ou pour reprendre l'un des GN d'un GNP formé de plusieurs GN.

27. Ils [Les étudiants en maths-informatique et en économie-gestion] trouvent leur premier emploi en moins de trois mois, souvent en CDI [contrat à durée indéterminée]. Et ce sont les mieux payés. En revanche, la situation est moins bonne pour **les diplômés de biologie-géologie. Ils** s'insèrent dans des conditions difficiles : seuls 57 % d'entre eux ont signé un CDI deux ans après avoir obtenu leur DESS [diplôme d'études supérieures spécialisées][14].

14. *Ibid.*

En (28), le verbe *sont dotées* a deux compléments du même genre et du même nombre : *du même prestige* et *du même financement. Ce dernier* reprend le dernier GN cité.

28. Les différentes filières de l'enseignement supérieur français ne sont pas dotées du même prestige ni du même **financement**. **Ce dernier** peut en effet passer du simple au double : 7 000 euros dépensés par les pouvoirs publics en 2007 pour un étudiant d'université contre 13 700 euros pour un élève de classe préparatoire.

En (29), le GNP est constitué de plusieurs GN : *la classe préparatoire* (GN1), *les écoles d'ingénieurs* (GN2), *les écoles d'architecture* (GN3), *l'université* (GN4). *Cette dernière* reprend le dernier GN de l'énumération :

29. Les élèves détenteurs d'un baccalauréat scientifique (Bac S) ont le choix entre la classe préparatoire, les écoles d'ingénieurs, les écoles d'architecture, **l'université**, etc. Malgré ce large éventail, ils optent plus largement pour **cette dernière**.

RÈGLE D'USAGE 7

On emploie généralement *ce dernier* pour renvoyer au dernier GN cité dans une suite de GN qui forment un tout.





Les reprises en *il*, *celui-ci*, *ce dernier*

RÈGLES GRAMMATICALES ET *RÈGLES D'USAGE*

Les reprises en *il*, *celui-ci*, *ce dernier*

Règle	Exemple
RÈGLE GRAMMATICALE 1 Le pronom *il* reprend toujours tout le groupe sujet.	*En France,* ***des difficultés d'adaptation et des changements d'orientation*** *surviennent fréquemment durant les premières années d'université.* ***Ils*** *frappent principalement les étudiants inscrits dans les filières les plus chargées, comme le droit.* **>> Voir page 65**
***RÈGLE D'USAGE* 2** *Celui-ci* ou *ce dernier* permet de reprendre, parmi les GN du groupe sujet, un GN identifié par son genre ou son nombre.	*En France, durant la première année d'université, surviennent fréquemment un désenchantement lié à la sélection d'une filière et* ***une remise en question des projets professionnels. Celle-ci/cette dernière*** *touche particulièrement les étudiants inscrits dans les filières qui offrent peu de débouchés.* **>> Voir page 66**
***RÈGLE D'USAGE* 3** Si le sujet et le COD sont du même genre et du même nombre, on emploie *celui-ci* ou *ce dernier* pour reprendre le COD.	*Lorsque la décision est prise de modifier les programmes d'un niveau d'enseignement, le ministre de l'Education nationale consulte d'abord* ***le conseil national des programmes (CNP). Celui-ci*** *fait des propositions en matière de conceptions générales des enseignements et des programmes.* **>> Voir page 66**
***RÈGLE D'USAGE* 4** Si le COD est long, on emploie généralement *celui-ci* pour le reprendre.	*La CEP (convention éducation prioritaire) qui a fait beaucoup parler d'elle sous le nom d'« admissions ZEP » (zone d'éducation prioritaire) concerne uniquement* ***les élèves présélectionnés par quarante-huit lycées partenaires de Sciences Po. Ceux-ci*** *passent devant le jury de Sciences Po et défendent une revue de presse composée pendant six semaines sur un thème de leur choix.* **>> Voir page 67**
***RÈGLE D'USAGE* 5** On emploie *celui-ci* pour reprendre un COD qui n'est pas complément du verbe de la proposition principale. Mais ce COD doit être situé près de *celui-ci*.	*Le métier d'enseignant en collège et en lycée souffre d'une mauvaise image qui décourage* ***les candidatures. Celles-ci*** *sont bien moins nombreuses qu'il y a dix ans. Dans certaines matières comme les mathématiques, on est passé en dix ans (de 1997 à 2006) de 7 à 3,3 candidats pour un poste.* **>> Voir page 67**
***RÈGLE D'USAGE* 6** On emploie *celui-ci* ou *ce dernier* pour reprendre un groupe nominal prépositionnel (GNP) ou pour reprendre l'un des GN d'un GNP formé de plusieurs GN.	*Durant le troisième trimestre de l'année scolaire, les familles des collégiens et lycéens sont invitées à émettre des vœux d'orientation qui sont examinés* ***par le conseil de classe****. Après délibération,* ***celui-ci*** *propose une orientation (passage dans la classe supérieure, redoublement, orientation vers un autre type d'établissement).* **>> Voir page 68**
***RÈGLE D'USAGE* 7** On emploie généralement *ce dernier* pour renvoyer au dernier GN cité dans une suite de GN qui forment un tout.	*Les différentes filières de l'enseignement supérieur français ne sont pas dotées du même prestige ni du même* ***financement. Ce dernier*** *peut en effet passer du simple au double : 7 000 euros dépensés par les pouvoirs publics en 2007 pour un étudiant d'université contre 13 700 euros pour un élève de classe préparatoire.* **>> Voir page 69**

2. Les reprises de référents : les reprises partielles

Dans cette partie, vous apprendrez à :
- décomposer un tout en ses parties quantitatives (2.1.) ;
- décomposer un tout en ses parties qualitatives (2.2.).

Un tout peut être décomposé en ses parties. Tantôt les parties sont vues d'un point de vue quantitatif, tantôt elles le sont d'un point de vue qualitatif, c'est-à-dire selon les caractéristiques qui les distinguent.

En (1) et (2), l'auteur, qui consacre son analyse aux « élèves moyens », est amené à répartir ceux-ci en plusieurs groupes. Il oppose d'abord deux groupes de taille différente, *beaucoup d'entre eux* servant à quantifier l'un de ces deux groupes (1). Puis il oppose trois sous-groupes, chacun construit différemment (2) :

- le premier sous-groupe, *les plus fragiles d'entre eux et/ou les moins soutenus par leurs familles*, est construit à l'aide d'un superlatif et de l'expression *d'entre eux* qui permet de rappeler le groupe initial ;
- le deuxième sous-groupe, *d'autres, peu convaincus du sens de cette poursuite d'études et soucieux de profiter des bienfaits de la société de consommation*, est construit avec le pronom *d'autres* complété par une construction détachée qui définit les caractéristiques de ce sous-groupe ;
- le troisième sous-groupe, *les élèves qui se sentent trop éloignés*, est composé d'un GN suivi d'une proposition relative qui détermine ce sous-groupe. Ce sous-groupe est identifié comme le troisième sous-groupe grâce au marqueur *enfin*[15].

1. Ces cas « moyens » n'attirent pas immédiatement l'attention, mais ils symbolisent actuellement un processus de transition : comme

ɔur l'étude de *enfin*, voir unité IV, 1.1.4.

le diraient certains enseignants de lycée, **beaucoup d'entre eux** « n'auraient jamais dû être là » parce que pas assez travailleurs, un peu trop agités, manquant de certaines bases et surtout trop éloignés de la culture scolaire du lycée général.

2. [...] **les élèves moyens** sont vite évincés de la compétition scolaire au lycée. Ils se retrouvent orientés ou relégués en première dans les sections les moins prestigieuses, vivant souvent cette expérience comme une forme d'« exclusion de l'intérieur ». **Les plus fragiles d'entre eux et/ou les moins soutenus par leurs familles** commencent par s'absenter puis finissent par arrêter leurs études, de guerre lasse l'institution les appelle « les lycéens décrocheurs » ; **d'autres, peu convaincus du sens de cette poursuite d'études et soucieux de profiter des bienfaits de la société de consommation**, en viennent à consacrer une part croissante de leur temps libre à un « travail à côté » du lycée. Enfin, **les élèves qui se sentent trop éloignés** développent des attitudes qui expriment à des degrés variés un refus de l'école[16].

2.1. La reprise d'un tout d'un point de vue quantitatif

Les pronoms qui servent à décomposer un tout d'un point de vue quantitatif se distinguent suivant la taille des groupes qu'ils forment. Nous en retiendrons certains pour leur fréquence d'emploi et/ou leur difficulté de construction. La liste qui suit n'est donc pas exhaustive.

■ *La plupart (d'entre eux)*

Ce pronom peut s'employer sous deux formes :
- *la plupart d'entre eux ;*
- *la plupart.*

Le référent repris doit avoir été clairement énoncé avant la reprise. En (3), *la plupart d'entre eux* reprend *les élèves des LP* (lycées professionnels), déjà repris par *ils*. En (4), *la plupart* reprend *72 500 étudiants*.

16. Béaud S., « Le bac pour tous... et après ? », in *Sciences humaines*, hors-série n° 39, décembre 2002/janvier-février 2003.

3. Prenons l'exemple de la dénomination des sections en lycée professionnel. Pour réhabiliter ces filières et les mettre formellement à égalité avec celles de l'enseignement général, il a été décidé de renommer les sections : on ne dit plus « première année de BEP[17] » mais « seconde professionnelle ». D'un côté, **les élèves de LP** ne sont pas dupes, ils savent bien qu'ils ont été « orientés » (comme ils disent) en BEP ; de l'autre, ils veulent bien adhérer pour une part à cet habillage sémantique qui leur permet d'atténuer le sentiment de relégation scolaire que **la plupart d'entre eux** – pas tous bien sûr – éprouvent au moment où ils sont écartés de la « voie normale »[18].

4. **72 500 étudiants** (dont 29 000 filles) fréquentent les classes préparatoires aux grandes écoles réparties dans 480 lycées. **La plupart** sont des bacheliers S (74 %), mais on rencontre également 11,5 % de bacheliers L et 10 % de bacheliers ES.

La plupart (*d'entre eux*) s'emploie toujours avec un nom au pluriel. Ce pronom est quelquefois source d'erreur. Il est en effet employé à tort pour reprendre un nom collectif, comme *université, gouvernement, Église,* c'est-à-dire un mot singulier qui désigne un ensemble composé de plusieurs parties. L'exemple (5) est incorrect. Bien qu'un gouvernement se compose d'un ensemble de ministres, grammaticalement, *gouvernement* est un mot singulier. Il aurait donc fallu écrire (6).

5. Le nouveau Premier ministre a fait connaître la composition de son gouvernement. *La plupart sont d'anciens énarques.

6. Le nouveau Premier ministre a fait connaître le nom des ministres qui composent son gouvernement. **La plupart d'entre eux** sont d'anciens énarques.

RÈGLE GRAMMATICALE 1

La plupart (*d'entre eux*) s'emploie pour former la partie d'un tout qui doit toujours être exprimé par un mot au pluriel.

■ *Dont*

Ce pronom permet de former un sous-groupe dont la quantité varie en fonction de l'adjectif numéral (nombre) ou du pronom avec lequel il est associé (*dont* + nombre ou *dont beaucoup*,

17. BEP : brevet d'études professionnelles. Le BEP se prépare dans les lycées professionnels. Le baccalauréat se prépare dans les lycées d'enseignement général et technologique. La première classe d'un lycée d'enseignement général est la classe de seconde.
18. *Ibid.*

dont la plupart, dont certains, etc.). Il est l'équivalent de *parmi lesquels*.

7. **72 500 étudiants** (**dont 29 000 filles**) fréquentent les classes préparatoires aux grandes écoles réparties dans 480 lycées.

8. Les enseignants du public sont en 2001 au nombre de **849 600 agents, dont 50 %** exerçant dans le second degré.

■ *Certains (d'entre eux)*

Ce pronom permet de former un sous-groupe de quantité plus ou moins précise. En (9), une partie des élèves moyens est reprise par *certains* qui donne une idée imprécise de leur nombre :

9. Beaucoup de ces élèves [moyens] sont amenés à penser au lycée – et encore plus à l'université – qu'ils ne sont pas entièrement à leur place, que ce monde-là n'est pas véritablement fait pour eux, qu'ils y sont en sursis par une sorte d'accident de l'histoire. En même temps, ce qui porte et soutient **certains d'entre eux**, ce sont de fortes valeurs éthiques, le sentiment d'être les ambassadeurs, au lycée, de leur famille, voire de leur quartier, et de porter, parfois à leur corps défendant, une certaine exemplarité[19].

D'aucuns, d'un usage très restreint, est employé dans le sens de *certains.* Toutefois, ce pronom reprend rarement un référent cité dans le texte où il apparaît. On pourrait le remplacer par « certaines personnes ».

10. Dans son rapport sur les bibliothèques universitaires, M. André Miquel écrivait : « Locaux exigus ou périmés, peu ou pas assez ouverts, manque de postes, démobilisation trop fréquente des personnels, lassitude générale, désaffection des étudiants causée, au moins en partie, par le manque de moyens offerts, renonciation à lire ou découragement devant les difficultés de la documentation (que l'on comparera, à notre désavantage, avec telle ou telle bibliothèque étrangère fonctionnant comme un intense et permanent appel à la curiosité), inexistence ou insuffisance de l'apprentissage de la lecture spécialisée, tout incite à ce constat, que les bibliothèques constituent une des zones sinistrées de l'ensemble universitaire et, au-delà, du tissu national ».

19. *Ibid.*

Il donnait ainsi le ton d'un rapport dont l'ambition était de favoriser « la réparation du scandale et de l'injustice. Dans le même temps, il a banalisé ce que **d'aucuns** appellent « la rhétorique de la pénurie » ou encore un « discours misérabiliste » (59 : 1998-1999).

■ *Quelques-uns (d'entre eux)*

Ce pronom désigne un groupe d'une quantité très réduite. Il est parfois renforcé par l'emploi de *seul* comme en (11) :

11. Les écoles françaises ouvrent peu leurs portes aux enfants handicapés. Seuls **quelques-uns d'entre eux** ont en effet la possibilité de suivre des études au sein des établissements publics.

■ *Aucun (d'entre eux)*

Ce pronom s'emploie pour former une partie de quantité nulle. Il se construit toujours avec *ne.*

12. Il existe un certain nombre de moyens permettant d'évaluer le niveau de pensée d'enfants d'école primaire. **Aucun ne** permet d'évaluer valablement leur jugement ; par contre leur raisonnement peut l'être avec un certain succès[20].

13. Dans le domaine de la lecture [...] si la tâche fondamentale reste toujours la même – traiter l'information écrite vite et bien – certains enfants pourront avoir avant tout des difficultés d'attention et de mémoire, d'autres des difficultés à intégrer l'information visuelle et auditive, d'autres encore des difficultés de langage, d'orthographe, ou de motricité [...] Bien que ce problème soit reconnu depuis longtemps et qu'un nombre important de schémas de classification aient été proposés [...] **aucun d'entre eux ne** s'est encore imposé [21].

RÈGLE GRAMMATICALE 2

Aucun (*d'entre eux*) s'emploie toujours avec *ne* pour former une partie de quantité nulle.

■ *Nul (ne)*

Nul (toujours en position de sujet) a le sens de *aucun.* Mais il n'implique pas comme lui que le référent ait été explicitement

20. Lipman M., *À l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique*, 2e édition, trad. Decostre N., Bruxelles, De Boeck, 2006.
21. Dumas J., *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, De Boeck, 2005.

cité, car il a le sens de *aucun homme*, *aucun individu*. Il fonctionne cependant comme une reprise dans la mesure où l'homme dont il est question est défini par le contexte. En (14), *nul* désigne tous ceux qui se présenteraient au concours dont il est question :

14. Selon l'arrêté du 9 septembre 2004 fixant les conditions d'admission **des élèves par concours aux écoles normales supérieures** :
Nul ne peut être autorisé à se présenter plus de trois fois aux épreuves de l'ensemble des concours propres à une école. **Nul ne** peut être candidat à plusieurs concours, groupes, sections ou séries d'admission dans une même école lors d'une même session[22].

RÈGLE GRAMMATICALE 3

Nul s'emploie toujours avec *ne* pour former un groupe d'individus de quantité nulle. Le tout dont il forme une partie se déduit du contexte.

En (15), *nul* désigne l'homme tel qu'il est défini par la Déclaration de 1948 :

15. Article 4 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948)
Nul ne sera tenu en esclavage ni en servitude ; l'esclavage et la traite des esclaves sont interdits sous toutes leurs formes.

■ *Chacun (d'entre eux)*

Ce pronom désigne chaque élément d'un ensemble, lequel peut avoir été ou non cité dans le texte. En (16), *chacun* ne reprend pas un tout déjà énoncé dans la phrase précédente. C'est le contexte qui permet de considérer que *chacun* désigne chaque nouvel inscrit à l'université.

16. Au sortir de l'enseignement secondaire, l'étudiant fait l'expérience d'un nouvel univers complexe dont il connaît peu de choses, face auquel il se sent parfois démuni, souvent déstabilisé et dont il est pourtant le personnage central. L'apprentissage à l'université constitue une entreprise très individuelle, **chacun** l'abordant avec son dynamisme et son projet personnel[23].

■ *Tous*

Employé seul, *tous* reprend la totalité du groupe, comme dans l'exemple suivant :

22. www.conc.ens-cachan.fr/pages/comment_entrer/arrete_cadre_ens.html, consulté le 13.07.07.
23. Frenay M. *et al.*, *L'étudiant-apprenant, Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*, Bruxelles, De Boeck, 1997.

17. En France, **les étudiants qui louent légalement un logement** peuvent déposer un dossier pour obtenir une aide personnalisée au logement (APL), car **tous** y ont droit, quels que soient leur nationalité et le revenu de leurs parents.

La tournure *tous ceux qui* permet de constituer un sous-groupe déterminé par des caractéristiques particulières, comme en (18). En employant *tous ceux qui* et non *ceux qui*, on insiste sur la totalité du groupe, sur le fait qu'il n'existe aucune exception.

18. Les étudiants de l'enseignement supérieur originaires d'Afrique subsaharienne sont les plus mobiles au monde : un sur 16 (soit 5,6 %) part étudier à l'étranger, selon un rapport publié par l'institut de statistique de l'Unesco (ISU). Les étudiants nord-américains sont pour leur part les moins mobiles, ils occupent la dernière place du classement avec seulement un étudiant sur 250 (0,4 %) qui effectue des études à l'étranger. Le recueil de données mondiales sur l'éducation 2006 présente les dernières statistiques disponibles sur l'éducation, du primaire au supérieur, dans plus de 200 pays. Il décrit en outre les flux d'**étudiants étrangers ou mobiles**, c'est-à-dire **tous ceux qui étudient dans un pays étranger dont ils ne sont pas résidents permanents**[24].

■ *Tous (les) deux, les deux*

Tous les deux ou *tous deux* entraînent très régulièrement des erreurs de construction chez certains scripteurs étrangers, *les deux* étant employé abusivement à leur place (cette erreur s'explique, entre autres, par la traduction du mot anglais *both*). En (19), *les deux* est correctement employé, car les deux universités partagent la même caractéristique, autrement dit l'une et l'autre sont situées sur le même campus :

19. Paris 6 et Paris 7 désignent deux universités parisiennes. La première est une université scientifique alors que la seconde est une université pluridisciplinaire. **Les deux** étaient jusque-là regroupées sur le même campus de Jussieu, avant l'ouverture du pôle universitaire du 13e arrondissement.

RÈGLE GRAMMATICALE 4

Les deux s'emploie toujours quand les deux membres du tout partagent la même caractéristique que celle énoncée dans la phrase.

En (20) en revanche, l'emploi de *les deux* serait incorrect, car l'administration n'est pas la même pour chacune. Dans ce cas, il faut employer *toutes deux* ou *toutes les deux* :

24. http://fr.news.yahoo.com/060531/226/504pl.html, consulté 13.06.06.





20. Les universités Paris 6 et Paris 7 partageaient jusqu'en 2006 le même campus de Jussieu, mais **toutes (les) deux** avaient une administration propre.

À noter que toutes les fois que l'on emploie *les deux* on peut employer *tou(te)s (les) deux.*

2.2. La reprise d'un tout d'un point de vue qualitatif

En (21) et (22), *les jeunes* constitue un tout. De ce tout est ensuite distinguée une partie définie par rapport à ses caractéristiques : *être nécessiteux*, *en avoir besoin.*

21. Le système des bourses a été mis en place pour aider **les jeunes** à poursuivre leurs études. Cependant, on peut se demander si les bourses sont toujours perçues par **les plus nécessiteux d'entre eux**. En effet, elles sont accordées en fonction du revenu des parents et non en fonction de la situation personnelle des étudiants.

22. Les bourses devraient aider **les jeunes** à poursuivre leurs études. Cependant, en raison de leur système d'attribution, elles ne vont pas toujours à **ceux qui en auraient besoin**.

En (23), *les enfants* est repris par *les enfants qui sont scolarisés dès deux ans* et par *ceux entrés à l'âge de trois ans.*

23. Faut-il accepter **les enfants** de plus en plus jeunes dès la maternelle ? Des études ont en fait montré que **les enfants qui sont scolarisés dès deux ans** ne réussissaient pas mieux en fin de scolarité primaire que **ceux entrés à l'âge de trois ans**.

Ainsi, pour reprendre un tout d'un point de vue qualitatif, on peut employer entre autres un superlatif ou encore des tournures comme *celui qui* ou *celui* + participe passé.

2.3. La reprise d'un tout par ses parties constitutives

En (24), *les amphis, les profs, les notes* sont des parties constitutives de l'université, envisagée comme une entité abstraite. Une université se définit en effet par son personnel, ses cours, son système d'évaluation, etc. Pour décomposer un tout en ses parties constitutives, on peut employer un article défini (*le* + Nom) au lieu d'employer un adjectif possessif (*son* + Nom).

24. Les premiers mois à l'université sont pour eux [les étudiants issus de milieux populaires] un véritable choc : **les** « grands amphis », **les** profs qui parlent « trop vite », **les** notes difficiles à prendre [...][25].

En (25), le relatif *dont* suivi d'un groupe nominal construit avec un article défini, reprend le tout, *les familles populaires*, par l'une de ses parties constitutives, *les parents*. Comme tout relatif, *dont* doit être situé à proximité du mot qu'il reprend :

25. [les lycéens de première génération] ce sont des élèves qui appartiennent à des familles populaires **dont** les parents n'ont pas fait d'études (comme les immigrés des pays du Sud) ou sont passés par des études professionnelles (titulaires de CAP [certificat d'aptitudes professionnelles] ou de BEP [brevet d'études professionnelles]). Au lycée, leur destin se trouve entièrement entre leurs mains ; ils doivent tracer seuls leur sillon, les parents ne pouvant que suivre de loin cette aventure scolaire dans laquelle ils s'embarquent[26].

RÈGLE GRAMMATICALE 5

Dont est toujours suivi d'un article défini (*le, la, les*) quand il est employé pour décomposer un tout en ses parties constitutives.

25. Béaud S., *op. cit.*
26. *Ibid.*

Les reprises partielles quantitatives et qualitatives

RÈGLES GRAMMATICALES

Les reprises quantitatives

RÈGLE GRAMMATICALE 1 *La plupart (d'entre eux)* s'emploie pour former la partie d'un tout qui doit toujours être exprimé par un mot au pluriel.	*72 500 étudiants (dont 29 000 filles) fréquentent les classes préparatoires aux grandes écoles réparties dans 480 lycées.* ***La plupart*** *sont des bacheliers S (74 %), mais on rencontre également 11,5 % de bacheliers L et 10 % de bacheliers ES.* >> Voir page 73
RÈGLE GRAMMATICALE 2 *Aucun* (*d'entre eux*) s'emploie toujours avec *ne* pour former une partie de quantité nulle.	*Il existe un certain nombre de moyens permettant d'évaluer le niveau de pensée d'enfants d'école primaire.* ***Aucun ne*** *permet d'évaluer valablement leur jugement ; par contre leur raisonnement peut l'être avec un certain succès.* >> Voir page 75
RÈGLE GRAMMATICALE 3 *Nul* s'emploie toujours avec *ne* pour former un groupe d'individus de quantité nulle. Le tout dont il forme une partie se déduit du contexte.	*Selon l'arrêté du 9 septembre 2004 fixant les conditions d'admission des élèves par concours aux écoles normales supérieures :* ***nul ne*** *peut être autorisé à se présenter plus de trois fois aux épreuves de l'ensemble des concours propres à une école.* ***Nul ne*** *peut être candidat à plusieurs concours, groupes, sections ou séries d'admission dans une même école lors d'une même session.* >> Voir page 76
RÈGLE GRAMMATICALE 4 *Les deux* s'emploie toujours quand les deux membres du tout partagent la même caractéristique que celle énoncée dans la phrase.	*Paris 6 et Paris 7 désignent deux universités parisiennes. La première est une université scientifique alors que la seconde est une université pluridisciplinaire.* ***Les deux*** *étaient jusque-là regroupées sur le même campus de Jussieu, avant que ne soit ouvert le pôle universitaire du 13e arrondissement.* >> Voir page 77

Les reprises qualitatives

RÈGLE GRAMMATICALE 5 *Dont* est toujours suivi d'un article défini (*le, la, les*) quand il est employé pour décomposer un tout en ses parties constitutives.	*[les lycéens de première génération] ce sont des élèves qui appartiennent à des familles populaires* ***dont les*** *parents n'ont pas fait d'études (comme les immigrés des pays du Sud) ou sont passés par des études professionnelles (titulaires de CAP [certificat d'aptitudes professionnelles] ou de BEP [brevet d'études professionnelles]. Au lycée, leur destin se trouve entièrement entre leurs mains ; ils doivent tracer seuls leur sillon, les parents ne pouvant que suivre de loin cette aventure scolaire dans laquelle ils s'embarquent.* >> Voir page 79

3. Les reprises de référents : les reprises conceptuelles

Dans cette partie, vous apprendrez à :
- construire une reprise conceptuelle sous la forme d'un pronom (3.1.) ;
- construire une reprise conceptuelle sous la forme d'un nom (3.2.).

Vous réviserez :
- la différence entre les pronoms *en, y, le* (rappel 9).

En (1), le *ministère de l'Éducation nationale* est repris par *rue de Grenelle*. Cette reprise ne désigne pas les locaux du ministère mais le ministère en tant qu'administration, d'où le nom de « reprise conceptuelle » :

1. Toutes les écoles publiques françaises, de la maternelle à l'université, sont sous la tutelle du **ministère de l'Éducation nationale**, situé rue de Grenelle à Paris, lequel a la responsabilité des programmes d'enseignement, du recrutement, de la mutation et de la rémunération du personnel enseignant. Tout ce qui se passe **rue de Grenelle** est très suivi par les Français, qui sont passionnés par les questions scolaires.

En (2), *l'Intérieur* est repris par *la place Beauvau*. Cette reprise fait référence au poste de ministre de l'Intérieur, de même que *Matignon* désigne le poste de Premier ministre, et *Bercy* le poste de ministre des Finances :

2. En 2002, il [Nicolas Sarkozy] voulait Matignon, il a eu **l'Intérieur**. En 2004, il voulait encore Matignon, il a eu Bercy. En 2005, il voulait toujours Matignon, il a retrouvé **la place Beauvau**[27].

Une reprise conceptuelle peut être nominale ou pronominale. En (3), *y* reprend l'idée qui découle de *les enseignants réclament davantage de travail*, ce que l'on pourrait formuler soit par : « le fait que les professeurs réclament davantage de travail », soit par « le fait d'avoir plus de travail à faire » :

3. Les étudiants qui s'investissent le moins sont ceux qui semblent porteurs de la norme collective. Cette dernière devient plus manifeste lorsque **les enseignants réclament davantage de travail** : les étudiants s'**y** opposent[28].



3.1. Les reprises pronominales

Supports essentiels de la cohésion textuelle, les pronoms de reprise de la forme *en*, *le*, *y* sont très économiques d'emploi.

www.humanite.fr/journal/2005-06-23/2005-06-23-809234, consulté le 15.06.06.
Montfort V., « Repenser l'échec à l'université », in *Les temps modernes*, n° 637-638-639, 2006.

Pour bien les employer, il faut toutefois veiller à ce que les éléments auxquels ils se substituent soient clairement identifiables.

3.1.1. La reprise en *en, y* ou *le*

Les trois pronoms *en, le* et *y* servent à reprendre un élément du contexte antérieur (groupe nominal, groupe adjectival ou phrase). En (4), *y* reprend un groupe nominal *l'enseignement supérieur*. En (5), *le* reprend un groupe adjectival *tributaire du passé de cette institution*. Il est le seul pronom parmi les trois à pouvoir reprendre un groupe adjectival.

4. Globalement, **l'enseignement supérieur** a connu une réelle massification ces trente dernières années et accueille aujourd'hui un nouveau public : s'**y** inscrivent des étudiants qui n'auraient pas « tenté le coup » auparavant. Les enseignants **y** sont donc confrontés à de nouveaux profils d'étudiants. Ainsi, plus de la moitié des étudiants inscrits actuellement à l'université ont des parents qui n'ont pas fait d'études universitaires. Ils sont donc moins bien préparés, notamment aux codes et aux rituels de l'université que ceux qu'on appelle les « héritiers », c'est-à-dire les étudiants qui **y** allaient « de père en fils »[29].

5. On voit que la compréhension actuelle de l'école est [...] **tributaire du passé de cette institution** qui a constitué nos catégories de perception. Elle **l'**est également des représentations que chacun s'en fait sur la base de son expérience propre[30].

En (6), il est impossible de repérer ce que reprend le pronom *en*, puisque le référent ne peut être identifié que par déduction, à savoir que si la rentrée a lieu en septembre ou octobre, cela implique que les universités sont auparavant fermées durant les vacances. Pour que le référent soit clairement exprimé, il aurait fallu par exemple écrire (7) ou (8). Ainsi, il serait clair que les étudiants profitent de la période pendant laquelle il n'y a pas de cours pour partir en vacances. Si, à l'oral, on peut employer *en* pour reprendre ce qui est sous-entendu comme en (6), dans les écrits académiques, cet emploi est incorrect.

29. Frenay M. *et al., op. cit.*
30. Chapoulie J.-M., « Mutations de l'institution "Éducation nationale" et inégalités à l'école : une perspective historique », in *Les temps modernes*, n° 637-638-639, 2006.

6. *La rentrée dans les universités a lieu en septembre ou en octobre. Les étudiants **en** profitent pour partir en vacances, travailler ou réviser leurs examens pour la session de rattrapage.

7. **Les universités sont fermées jusqu'en septembre ou en octobre**. Les étudiants **en** profitent pour partir en vacances, travailler ou réviser leurs examens pour la session de rattrapage.

8. **Les cours dans les universités ne reprennent pas avant le mois de septembre ou d'octobre**. Les étudiants **en** profitent pour partir en vacances, travailler ou réviser leurs examens pour la session de rattrapage.

RÈGLE GRAMMATICALE 1

Les pronoms *y, en, le*, assurent la reprise d'un référent présent de façon explicite dans le contexte antérieur.





>> VOIR RAPPEL SUR CD-Rom

N°9 Les pronoms *en, le, y*

3.1.2. La reprise en *cela*

Dans les écrits académiques, on emploie toujours *cela* et non la forme abrégée *ça*. On peut distinguer trois grands cas d'emploi de *cela* :

• *Cela* est employé quand il est difficile de trouver un nom pour conceptualiser ce que l'on veut reprendre ou quand on veut éviter d'avoir à juger ce que l'on reprend.

En (9), *cela* reprend *l'importance de l'échec scolaire, que 10 % des élèves de sixième ne savent pas lire et écrire correctement et que 150 000 jeunes par an quittent le système scolaire sans diplôme*. En (10), *cela* reprend *y être un jour admis*. Dans les deux cas, *cela* sert seulement à reprendre sans marque de jugement.

9. Cette politique de concentration des moyens sur un petit nombre d'élèves en grande difficulté est en totale contradiction avec le propre discours du Premier ministre [Dominique de Villepin]. Lui-même souligne l'importance de l'échec scolaire, que 10 % des élèves de sixième ne savent pas lire et écrire correctement et que 150 000 jeunes par an quittent le système scolaire sans diplôme. **Cela** signifie que 20 % d'une génération a effectivement peu de chances de se faire une place au soleil dans une société qui accorde au titre scolaire une dimension démesurée, qui peine à offrir ensuite

une seconde chance, la formation professionnelle profitant jusqu'à présent d'abord aux mieux formés[31].

10. Face aux universités en principe ouvertes à tout le monde, les grandes écoles françaises forment un club très fermé. Beaucoup d'étudiants rêvent d'y être un jour admis. Il leur faudra pour **cela** franchir plusieurs obstacles : d'abord le bac (de préférence avec mention), puis deux années de préparation spéciale, avant le concours d'entrée[32].

• *Cela* permet de reprendre de l'implicite.

En (11), l'auteur reprend par *cela* de l'implicite que l'on pourrait reformuler ainsi : « l'hypothèse selon laquelle les sciences seraient exemptes de préjugés » :

11. Galilée, contraint par le Saint-Office à abjurer ses résultats scientifiques, n'a-t-il pas eu raison de murmurer en se relevant : *e pur si muove !* Et pourtant elle tourne ! Ce n'était qu'une façon de renvoyer le discours officiel de l'Église catholique à sa vérité. Il n'énonce que des préjugés ! Encore faut-il s'interroger sur le sens à donner au conflit, impliqué dans son propos, entre science et préjugé. Les sciences sont-elles donc exemptes de préjugés ?
Admettons-le provisoirement. En tout cas, **cela** implique un partage radical entre la science, d'un côté, terrain de la vérité, et le préjugé, de l'autre, terreau de l'erreur. Si l'on examine cette hypothèse, dans toute son ampleur, on s'aperçoit de ceci : si ce partage est effectif, alors chaque science est définitivement établie dès lors qu'elle a rompu avec les préjugés (Galilée vs Église / Darwin vs Religion, etc.)[33].

• *Cela* permet de revenir sur un mot pour le commenter.

Dans ce cas, le mot commenté est repris seul. Le commentaire peut être construit dans une phrase indépendante comme en (12). C'est pourquoi il a un statut différent des expansions qui sont presque toujours placées en fin de phrase. Par ailleurs, le mot repris ne change pas de catégorie grammaticale. Dans une expansion, *inégalitaire* serait repris par *inégalité*.

31. Maurin L., *Alternatives économiques*, n° 243, 2006.
32. Armstrong E. *et al.*, *Au Point : Self-study*, Nouvelle Edition, Nelson Thornes, 2000.
33. C. Ruby.

12. La société française, comme toutes les sociétés développées, est à la fois démocratique et **inégalitaire**. S'il est inutile de se prémunir d'un quelconque ordre de prévalence [...], il est essentiel, en revanche, de souligner cette opposition. [...] **Inégalitaire, cela** signifie que la place sociale est assignée dès la naissance, alors que l'Éducation nationale fonctionne, elle, selon un mythe égalitaire : égalité des chances, égalité des intelligences[34].

En (13), *cela étant* est employé à la charnière entre deux paragraphes. L'expression résume le raisonnement qui précède et amorce celui qui suit.

13. Les sociologues ne cessent de s'inquiéter de ces générations nouvelles qui semblent se dédouaner systématiquement de leurs actions. À l'inverse, certains philosophes accusent les sciences humaines ou sociales de donner des arguments à ceux qui veulent décliner la responsabilité de leurs actions. Ne serait-ce pas l'inconscient qui pousse à agir ? Et si tel est le cas, nous ne pouvons rien à ce que nous faisons ! Que cette critique des sciences sociales ait de la valeur ou non, il n'en reste pas moins pertinent de se poser la question de savoir *de quoi* nous sommes responsables, sachant que cet énoncé présuppose évidemment que nous sommes effectivement responsables de quelque chose. Cette question est bien celle de l'objet de la responsabilité, non celle de sa nature.
Cela étant, ce problème de l'objet, nous pourrions nous contenter de le poser en termes simplement quantitatifs[35].

3.1.3. La reprise en *et ce*

En (14) et (15), *et ce* est situé à la charnière entre deux propositions. Il reprend la première et engendre un effet de focalisation sur la deuxième. Sans *et ce* les phrases seraient tout de même bien formées.

14. Des ascenseurs et des rampes d'accès ont été récemment installés dans certaines anciennes universités, **et ce** dans le but de rendre les déplacements plus faciles aux handicapés.

34. Kail M., Louette J.-F., « Une illusion sans illusion », *Les temps modernes*, n° 637-638-639, 2006.
35. C. Ruby.

15. Certaines universités se sont résolument engagées à entreprendre des travaux de rénovation, **et ce** afin que les campus soient accessibles à tous.

L'effet de focalisation peut être renforcé si l'on emploie *et ce* en tête de phrase comme en (16). Cet exemple montre que *et ce* sert aussi à mettre en valeur un groupe prépositionnel, et qu'il peut s'employer dans une phrase sans verbe.





16. À la suite d'une enquête de terrain sur la poursuite d'études de lycéens d'origine ouvrière, Stéphane Béaud, maître de conférences à l'université de Nantes, montre que les jeunes des milieux populaires accèdent toujours difficilement à l'enseignement supérieur et restent très touchés par le chômage. **Et ce**, en dépit de la politique lancée en 1985 visant un taux de réussite au baccalauréat de 80 %.

3.1.4. La reprise en *ce* [+ pronom relatif] et la reprise en *ce* [+ préposition + *quoi*]

Les reprises de ce genre sont de la forme : *ce qui, ce que, ce dont,* et *ce à quoi, ce sans quoi, ce par quoi, ce grâce à quoi,* etc. Elles sont toujours précédées d'une virgule.

En (17) ou (18), *ce qui* ou *ce pour quoi* introduisent un commentaire sur ce qui précède :

17. La France possède deux systèmes parallèles d'enseignement supérieur avec d'un côté le système des universités ouvertes à tous et de l'autre le système des grandes écoles très sélectives, **ce qui** lui vaut d'être jugée élitiste.





18. En 2001, Richard Descoings, le directeur de l'Institut des études politiques de Paris, a ouvert les portes de son établissement à de jeunes élèves issus de zones défavorisées, **ce pour quoi** il a reçu de nombreuses critiques.

À la différence des expansions qui reprennent un mot pour le commenter, ce type de parenthèse commente tout ce qui précède, repris par *ce*. Ces commentaires sont généralement assez courts, tandis que les expansions, comme nous l'avons déjà vu (I, 1.1.3.), sont de longueur variable, certaines pouvant être très longues.

3.1.5. La reprise en *tel*

Dans l'exemple suivant, *tel est le cas* reprend l'idée, développée dans le paragraphe précédent, de la réduction du nombre de langues étrangères enseignées et/ou le nombre d'heures par semaine consacrées à l'apprentissage de ces langues.

19. [...] si la signature par les chefs d'État et de gouvernement de l'Europe des Quinze de la Déclaration de Barcelone en 2000 avait fait naître des espoirs quant à la dynamisation de l'enseignement des langues étrangères en Europe en définissant l'objectif commun de l'apprentissage, par tous les élèves du secondaire, d'au moins deux langues européennes en plus de la langue maternelle, ces espoirs ont été largement déçus : au lendemain de cette déclaration, dans un grand nombre de pays et de régions de l'Union européenne, on s'est empressé de réduire, parfois de façon drastique, le nombre de langues étrangères enseignées et/ou le nombre d'heures/semaine consacrées à l'apprentissage de ces langues.
    Tel est le cas, entre autres, du Royaume-Uni, du Danemark, de la Belgique néerlandophone, de plusieurs communautés autonomes d'Espagne, de l'Autriche, de l'Italie et de la Grèce[36].

En (20) et (21), *tel est le* N reprend ce qui précède et le catégorise. Le mot employé, *questions*, permet en effet de nommer ce qui vient d'être développé. Cette reprise sert souvent à désigner, dans une introduction, ce qui va être ensuite développé.

20. Les conditions de fonctionnement du système éducatif ont [...] bien changé en 30 ans et notamment au cours de la dernière décennie. Des pans entiers se sont développés et se sont inégalement développés dans le secteur public et dans le secteur privé. L'afflux d'élèves dans certains segments, et notamment en secondaire long, a entraîné des difficultés d'accueil malgré un accroissement sensible du nombre des enseignants. Les effectifs des classes ont été grossis, parfois dans des proportions importantes. Quelles en ont été les conséquences pour les élèves et leur réussite scolaire, quant aux niveaux qu'ils atteignent avant leur sortie du système, quant aux diplômes qu'ils obtiennent ? **Telles sont**

36. *Le Français dans le monde*, www.fdlm.org/fle/article/340/congresregio.php, consulté le 15.06.07.

les questions auxquelles nous nous proposons d'apporter une réponse maintenant[37].

21. Faire le point sur les questions contemporaines de l'enseignement du français en intégrant les acquis récents de la recherche en didactique, en linguistique et dans le domaine des études littéraires, **tel est l'objectif** de cette nouvelle série de monographies produites par les enseignants-chercheurs des différents pays de la francophonie[38].

Tel est le N sert aussi à conclure, comme le montrent (22) et (23) :

22. Si l'école est surtout lieu d'éducation morale et religieuse, n'est-il pas souhaitable que les filles en bénéficient ? D'autant que leur propre rôle d'éducatrices de leurs enfants exige qu'elles y soient soigneusement préparées : **tel est le point de vue** de la Réforme catholique [sous l'Ancien Régime][39].

23. On serait tenté d'expliquer toute l'organisation sociale par le besoin de manger et de se vêtir, l'économique dominant et expliquant alors tout le reste ; seulement, il est probable que le besoin d'organisation est antérieur au besoin de manger. On connaît des peuplades heureuses qui n'ont point besoin de vêtements et cueillent leur nourriture en étendant la main ; or, elles ont des rois, des prêtres, des institutions, des lois, une police ; j'en conclus que l'homme est citoyen par nature.
J'en conclus autre chose, c'est que l'économique n'est pas le premier des besoins. Le sommeil est bien plus tyrannique que la faim. On conçoit un état où l'homme se nourrirait sans peine ; mais rien ne le dispensera de dormir, si fort et si audacieux qu'il soit, il sera sans perceptions, et par conséquent sans défense, pendant le tiers de sa vie à peu près. Il est donc probable que ses premières inquiétudes lui vinrent de ce besoin-là ; il organisa le sommeil et la veille : les uns montèrent la garde pendant que les autres dormaient ; **telle fut la première esquisse de la cité**[40].



37. Langouët G., *La Démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, ESF éditeur, 1994.
38. Karl C., Dufays J.-L., *De la phrase aux énoncés*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
39. Grosperrin B., *Les Petites Écoles sous l'Ancien Régime*, Ouest France Université, 1984.
40. Alain, *Propos sur les pouvoirs – Éléments d'une doctrine radicale*, © Éditions Gallimard, 1925.

3.2. Les reprises nominales

La reprise nominale peut prendre deux formes. Soit elle est une reprise littérale (reprise des mêmes mots), soit elle introduit un nouveau groupe nominal, dont le nom permet de faire évoluer le référent initial.

3.2.1. La reprise en *un tel* N

À la différence de *ce* N, *un tel* N insiste sur l'importance de N, la valeur positive ou négative de celui-ci étant construite par le contexte. En (24), *un tel chiffre* reprend *40 % des élèves de sixième*. *Un tel* souligne l'importance du nombre par rapport à celui auquel on pourrait s'attendre en France, pays dans lequel le secteur public constitue l'un des piliers de la république. Le chiffre de 40 % n'est pas perçu comme un bon chiffre pour la France, puisque, dans ce pays, la carte scolaire est considérée, au moment où l'article a paru, comme un moyen efficace pour lutter contre les inégalités sociales.

24. À Paris, 40 % des élèves de sixième évitent leur collège public de rattachement en s'inscrivant dans des établissements privés ou en demandant des dérogations. **Un tel chiffre** montre à quel point les autorités publiques auront du mal à mettre en place une politique de mixité sociale dans la capitale.

En (25), *une telle opération* peut se reformuler en « une opération de cette nature », c'est-à-dire une opération qu'il est important pour la société de prendre en compte.

25. Si, comme nous avons essayé de l'établir, l'éducation a, avant tout, une fonction collective, si elle a pour objet d'adapter l'enfant au milieu social où il est destiné à vivre, il est impossible que la société se désintéresse d'**une telle opération**. Comment pourrait-elle en être absente, puisqu'elle est le point de repère d'après lequel l'éducation doit diriger son action ? C'est donc à elle qu'il appartient de rappeler sans cesse au maître quels sont les idées, les sentiments qu'il faut imprimer à l'enfant pour le mettre en harmonie avec le milieu dans lequel il doit vivre[41].

41. Durkheim E., *Éducation et sociologie*, 1922.

En (26), *un tel* N peut se reformuler en *un* N *de cette quantité*, autrement dit *un acharnement aussi grand* à séparer filles et garçons sous l'Ancien régime.

26. Il y aura donc des filles à l'école dans une situation d'*apartheid* : l'interdiction de recevoir dans une même classe de garçons et de filles est signifiée dans d'innombrables mandements épiscopaux, statuts synodaux, procès-verbaux de visites pastorales, règlements. La volonté obsessionnelle d'éviter aux enfants des petites écoles, en séparant les sexes, toute occasion d'éprouver des sentiments impurs se manifeste avec une vigueur croissante au long des XVIIe et XVIIIe siècles. **Un tel acharnement** se révèle à vrai dire assez incompréhensible, s'agissant d'élèves externes qui retrouvaient de toute façon librement le monde de l'enfance, leurs voisins et voisines, leurs cousins et cousines, dès qu'ils avaient quitté la salle de classe[42].

Placé en tête de paragraphe, donc à la charnière entre deux paragraphes, *un tel* N assure la transition de l'un à l'autre. Ainsi, le premier paragraphe de (27) décrit la rupture qui s'opère en 1880 dans l'enseignement de la philosophie. Et le second paragraphe présente la façon dont a été reçue cette rupture :

27. Le programme de philosophie de 1880 souligne fortement l'indépendance de la morale par rapport à la religion et enseigne que la République est une forme indiscutable, quasi naturelle, du politique. Un pas supplémentaire a été franchi : la raison est au-dessus de la religion. Une partie nouvelle du programme signe politiquement et pédagogiquement cette nouvelle orientation puisqu'il s'agit d'ajouter à l'enseignement traditionnel un enseignement d'économie politique. Celui-ci a pour fonction d'apprendre aux élèves à défendre l'ordre social et de réconcilier les classes sociales antagonistes. Il faut que le professeur de philosophie aide les élèves à penser librement, en s'interdisant de faire de ces derniers des révoltés ou des sceptiques : le professeur doit donc adopter une attitude de réserve et de responsabilité. On le voit, l'ennemi n'est pas nécessairement uniquement celui qu'on peut croire. Le combat est d'abord politique.

    Une telle attitude n'était pas nécessairement pour déplaire aux établissements privés catholiques, surtout lorsque les dirigeants religieux de la France ont, dans les années 1890, commencé à accepter la République comme une forme légitime de pouvoir[43].





42. Grosperrin B., *op. cit.*
43. Poucet B., *Les Politiques éducatives en question*, Paris, © Éditions l'Harmattan, 2004.

3.2.2. La reprise en *le* N ou *ce* N

Bien qu'il soit très difficile de dégager des règles d'emploi faciles à réutiliser, en voici quelques-unes qui décrivent des différences importantes entre *le* N et *ce* N, et qui devraient donc faciliter la construction des reprises de ce type. Le but n'est pas ici de présenter l'ensemble des différences entre ces deux constructions mais de proposer celles qui pourront guider la rédaction.
En (28) et (29), *ce* N reprend immédiatement un GN. Il a une valeur indexale, autrement dit, il montre, désigne (comme on le ferait avec son index) le référent :

28. **Le baccalauréat** a été créé en 1808 par Napoléon. **Cet examen** a longtemps servi de barrière qui distinguait l'élite bourgeoise du prolétariat, mais il a été démocratisé progressivement : tandis qu'en 1930 on ne délivrait encore que 15 000 diplômes de bacheliers, en 2000 on en a accordé près de 500 000[44].

29. Dire que les caractères innés sont, pour la plupart, très généraux, c'est dire qu'ils sont très malléables, très souples, puisqu'ils peuvent recevoir des déterminations très différentes. Entre les virtualités indécises qui constituent l'homme au moment où il vient de naître, et le personnage très défini qu'il doit devenir pour jouer dans la société un rôle utile, **la distance** est donc considérable. C'est **cette distance** que l'éducation doit faire parcourir à l'enfant. On voit qu'un vaste champ est ouvert à son action[45].

Dans l'article du *Monde* cité plus haut (partie 1.1., p. 51-52), et que nous reproduisons ici sous forme de tableau, *40 % des élèves de sixième* est tout d'abord repris par *ce chiffre*. À la différence des trois exemples précédents, la reprise du référent initial se fait par un nouveau nom, puisque l'on passe de *40 %* à *chiffre*.

44. Edminston W., Duménil A., *op. cit.*
45. Durkheim E., *op. cit.*

___ **40 % des élèves de sixième** ___. ___ **Ce chiffre,** ___ ___ ___	1er paragraphe
Cette statistique, ___ ___ ___ ___ ___ ___	2e paragraphe
Le chiffre de 40 % pour Paris ___ ___ ___ ___	3e paragraphe

Ainsi, *ce* N sert à reprendre un référent qui vient d'être employé pour la première fois, soit par la même désignation soit par une désignation qui le catégorise.

En (30) et (31), la reprise est assurée par *le* N. Les noms employés sont des termes très neutres. Dans le second exemple (31), qui porte sur les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur, aucun jugement n'est en effet porté sur les inégalités avec l'emploi de *sujet*. Si l'auteur avait employé *problème* au lieu de *sujet*, il aurait porté sur les inégalités un jugement de valeur.

30. La maternelle est-elle en train de perdre son âme ? À entendre les inquiétudes de nombre d'enseignants, **la question** mérite d'être posée[46].

31. Est-il vraiment bien raisonnable d'affirmer que le système [scolaire français] s'est démocratisé parce que les enfants de cadres n'ont plus, à la fin des années 80, qu'environ huit fois plus de chances d'obtenir le bac scientifique que les enfants d'ouvriers, alors qu'ils

46. *Le Monde de l'éducation*, n° 348, 2006.

en avaient de l'ordre de quinze, une dizaine d'années auparavant ? », s'interrogent les sociologues François Dubet et Marie Duru-Bellat. Non seulement le sentiment d'inégalité reste sans doute aussi vivace, mais, plus important encore, cet écart de 1 à 15 se retrouve sans doute dans des niveaux ultérieurs et dans de subtiles nuances telles que la mention obtenue.
Mais sur cette subtilité, comme sur l'étude des inégalités sociales dans l'enseignement supérieur, on ne dispose que de très peu de recherches, comme si **le sujet** n'intéressait pas la sociologie française. Tout juste peut-on rappeler que la part des enfants d'origine populaire (agriculteurs, ouvriers, employés, artisans ou commerçants) dans les quatre grandes écoles les plus prestigieuses est passée de 29 % à 9 % entre le début des années 50 et la fin des années 80, comme l'indiquait un article de la *Revue française de sociologie*.
L'insuffisance des politiques publiques
Pourtant, l'opinion publique est particulièrement sensible à **la question**, si l'on en croit les sondages sur **le sujet**. Alors, comment expliquer le silence des politiques publiques sur les inégalités face à l'école[47] ?

Le N sert donc à reprendre un référent qui vient juste d'être cité soit par une désignation qui le catégorise soit par la même désignation mais, à la différence de *ce* N, il constitue une reprise « neutre », sans parti pris du locuteur.
Dans l'article du *Monde* reproduit ci-dessus sous forme de tableau, *40 % des élèves de* sixième est repris par ce *chiffre* (reprise immédiate) puis, dans le troisième paragraphe, par *le chiffre de 40 %* (reprise lointaine). Il en est ainsi dans l'exemple suivant où *le baccalauréat* est d'abord repris par *cet examen* (reprise immédiate) puis, plus tard, par *le baccalauréat* (reprise lointaine) :

32. **Le baccalauréat** a été créé en 1808 par Napoléon. **Cet examen** a longtemps servi de barrière qui distinguait l'élite bourgeoise du prolétariat, mais il a été démocratisé progressivement : tandis qu'en 1930 on ne délivrait encore que 15 000 diplômes de bacheliers, en 2000 on en a accordé près de 500 000. La démocratisation du diplôme a entraîné une certaine dévalorisation. Toujours est-il que **le baccalauréat** est investi des aspirations sociales et économiques de la société française. Au fur et à mesure que le pourcentage des réussites augmente – et c'est là justement l'ambition du Ministère

47. www.inegalites.fr/spip.php?article103&id_mot=, consulté le 21.07.09. Article repris du site de l'Observatoire des inégalités.

– le bac se banalise et être bachelier ou bachelière aura moins de distinction à l'avenir. En revanche, ne pas avoir le bac a déjà une signification assez grave : les « sans-bac » sont exclus d'un grand nombre de formations et de nombreux emplois aussi. Le bac opère ainsi une sorte de sélection négative[48].

En (33), *des programmes de base de français intensif* est repris immédiatement par *ces programmes*, et plus tard par *les programmes* :

33. Près de deux millions d'élèves canadiens étudient aujourd'hui le français langue seconde dans **des programmes de base de français intensif**. Avec aujourd'hui 324 000 élèves inscrits en immersion, on note une croissance des effectifs d'élèves dans **ces programmes**, surtout dans les provinces atlantiques et dans l'Ouest. C'est pourtant le défi du bilinguisme pour le plus grand nombre que souhaite relever le Canada aujourd'hui, en se fixant comme objectif de doubler la proportion de jeunes Canadiens bilingues d'ici à 2013.
Comme le dit le gouvernement du Canada, « la dualité linguistique est au cœur de notre identité collective. Le gouvernement verra à l'application d'un plan d'action sur les langues officielles mettant l'accent sur l'enseignement dans la langue de la minorité et l'enseignement de la langue seconde, avec pour objectif entre autres de doubler d'ici dix ans le nombre de diplômés des écoles secondaires ayant une connaissance fonctionnelle du français et de l'anglais. [...]
Le bilinguisme constitue une politique fédérale depuis l'adoption en 1968 de la loi sur les langues officielles par le Parlement du Canada, qui accorde un statut égal au français et à l'anglais au sein du gouvernement et du Parlement. De nombreux moyens sont mis en œuvre pour protéger et favoriser l'apprentissage du français. [...] Pourtant, la dualité linguistique qui marque l'identité du Canada peine à être relayée par des compétences plurielles effectives dans les deux langues du pays pour l'ensemble des Canadiens.
Le Canada est certainement conscient de ce paradoxe. Ces dernières années marquent une grande volonté de la politique du gouvernement fédéral pour l'enseignement du français, et d'immenses efforts ont été entrepris pour la valorisation du bilinguisme dans les langues officielles pour tous. [...]
Les défis liés à la meilleure prise en compte de la réalité sociale plurielle et plurilingue du pays amènent à revisiter les fondements

48. Edminston W., Duménil A., *op. cit.*

> **des programmes immersifs** comme ils ont pu être définis et affinés ces trente à quarante dernières années. Si **les programmes,** à l'origine, ont été construits pour répondre aux besoins d'une population anglophone soucieuse d'offrir à ses enfants la possibilité d'être éduqués en français, pour un grand nombre des enfants accueillis en immersion aujourd'hui, le français de l'école s'inscrit comme la troisième ou quatrième langue de leurs répertoires[49].

Dans l'article du *Monde* cité plus haut, *cette statistique* (première phrase du deuxième paragraphe) sert à assurer la reprise de *chiffre.* Cette reprise est considérée comme lointaine pour deux raisons : d'une part, *40 %* ne vient pas d'être juste énoncé, d'autre part, *cette statistique* et *40 %* ne sont pas situés dans le même paragraphe. Or, tout paragraphe est une unité délimitée par des frontières typographiques et thématiques. Passer d'un paragraphe à un autre, c'est donc passer d'un espace à un autre.
Ainsi *le* N comme *ce* N servent à assurer la reprise lointaine d'un référent. Mais avec *le* N, le nom employé dans la reprise a déjà été utilisé dans le texte pour reprendre le référent (*programme* reprend *programme*), alors qu'avec *ce* N le nom n'a pas encore été utilisé dans le texte pour reprendre le référent (*chiffre* reprend *statistique*).



Reprises conceptuelles

RÈGLE GRAMMATICALE

Reprises conceptuelles

RÈGLE GRAMMATICALE 1
Les pronoms *y, en, le,* assurent la reprise d'un référent présent dans le contexte antérieur de façon explicite.

Globalement, ***l'enseignement supérieur*** *a connu une réelle massification ces trente dernières années et accueille aujourd'hui un nouveau public : s'****y*** *inscrivent des étudiants qui n'auraient pas « tenté le coup » auparavant. Les enseignants* ***y*** *sont donc confrontés à de nouveaux profils d'étudiants. Ainsi, plus de la moitié des étudiants inscrits actuellement à l'université ont des parents qui n'ont pas fait d'études universitaires. Ils sont donc moins bien préparés, notamment aux codes et aux rituels de l'université que ceux qu'on appelle les « héritiers », c'est-à-dire les étudiants qui* ***y*** *allaient « de père en fils ».* >> **Voir page 83**

3.2.3. Le choix du N

La reprise des référents peut se faire sous la forme pronominale (*en, le, y*) ou nominale (*ce* N, *le* N). Dans la reprise nominale, déterminant et nom sont étroitement liés et de nombreuses

49. Moore D., « Français et immersion au Canada », *Le Français dans le monde*, n° 346, 2006.

contraintes régissent le choix de l'un et l'autre. Or, ce choix est fondamental pour la construction du sens du texte et de son enjeu.

■ 3.2.3.1. Les effets de sens des (re)catégorisations

Avec *ce* N, le référent initial est redéfini à différentes fins. Nous retiendrons ici quelques-unes d'entre elles. On emploie *ce* N :

• Pour marquer son point de vue, son parti-pris

34. Très sélectives, les classes préparatoires ne donnent pas les mêmes chances à tous les élèves. Elles excluent ceux qui sont issus de milieux défavorisés et recrutent principalement ceux qui viennent de milieux privilégiés. **Cette inégalité de recrutement** leur vaut d'être critiquées.

Le choix du nom *inégalité* introduit une critique sur le mode de recrutement des classes préparatoires.

• Pour introduire un terme technique ou spécialisé

35. Au sommet des grandes écoles françaises se situe l'École polytechnique. **Cette école surnommée l'X** forme des ingénieurs de très haut niveau.

La reprise en *ce* N permet d'introduire la désignation *l'X*, d'un usage plus restreint.

• Pour introduire une parenthèse à valeur didactique, historique, etc.

36. S'il est un métier aussi ancien que celui d'enseignant dans les lycées et collèges français, c'est celui de surveillant. **Cette fonction remontant à 1937** est le plus souvent exercée par des étudiants.

La reprise en *ce* N permet de donner une indication de type historique sur le référent initial.

• Pour introduire la définition d'un terme ou développer ce que désigne un sigle

37. Quand on est titulaire d'un Capes, on peut enseigner dans un collège ou un lycée. **Ce certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré** est moins prestigieux que l'agrégation, autre concours qui donne aussi accès à l'enseignement

dans les établissements du secondaire. Les candidats ayant obtenu le Capes. sont appelés des certifiés.

Ce N permet de développer le sigle Capes.

• Pour situer le référent dans une classe plus large

38. Les enseignants titulaires qui travaillent dans les collèges et les lycées français sont soit certifiés soit agrégés. La carrière de **ces fonctionnaires** comprend onze échelons, chacun correspondant à une augmentation de salaire.

La classe des fonctionnaires englobe celles des certifiés et des agrégés.

• Pour souligner l'importance d'un référent, son enjeu

39. Il y a un besoin très grand d'encadrement dans les différents échelons de notre système scolaire et à l'université. Ce besoin doit trouver **une réponse**, mais **cette réponse** ne sera pas dans la création des dizaines de milliers de postes qu'il faudrait, dans un monde idéal, mais que désormais on ne peut pas créer pour des raisons budgétaires[50].



L'auteur a repris *une réponse* par *cette réponse* et non par *celle-ci*. Avec la reprise en *ce* N, il insiste sur l'importance que revêt la réponse dans ce contexte.



■ 3.2.3.2. Le respect du texte et de son enjeu

Quand un référent est repris plusieurs fois sous la forme nominale, les noms choisis pour le reprendre doivent respecter à la fois l'enjeu du texte et le fait que le référent évolue au fur et à mesure des reprises. Lorsqu'on manipule des concepts, il ne faut pas chercher à tout prix en français à varier les termes pour assurer les reprises, contrairement à l'usage écrit d'autres langues. La recherche d'équivalents est une erreur très souvent commise : elle conduit à considérer comme des synonymes des mots qui peuvent en réalité écarter du sujet à traiter, de la période en question ou de l'enjeu du texte. Elle débouche aussi parfois sur l'emploi de mots ou d'expressions de la langue orale et/ou familière qui n'ont pas leur place dans les écrits académiques.

50. www.up.univ-mrs.fr/veronis/Discours2007, consulté le 13.07.07.

• L'emploi du même nom dans les reprises

Dans sa réponse à la question : « Qu'est-ce qui différencie les jeunes d'aujourd'hui de ceux d'hier ? », le sociologue Olivier Galland ne cherche pas un autre terme pour désigner les jeunes :

41. L'identité générationnelle des **jeunes d'aujourd'hui** est donc moins forte qu'elle ne l'était dans les années soixante. Leurs parents ont construit leur identité en s'opposant aux adultes. Ce conflit de **générations** avait permis une prise de conscience collective. Or, aujourd'hui, **les générations** ne s'affrontent plus guère. Même si **les jeunes** manifestent une plus grande défiance à l'égard des institutions traditionnelles, je ne crois pas qu'il y ait un aussi fort désenchantement qu'on le dit. Je suis plutôt frappé par leur capacité d'initiative. Dans le même temps, l'accès au diplôme est devenu un enjeu concurrentiel extrêmement vif entre **les jeunes** eux-mêmes. **Ceux qui** arrivent à décrocher un diplôme croient à leur chance de réussite, même si une proportion non négligeable de diplômés fait l'expérience du chômage. En revanche, **ceux qui** échouent vivent des sentiments de révolte ou d'abandon[51].

L'auteur passe ainsi de : *les jeunes d'aujourd'hui* → *les générations* (désignation qui inclut les jeunes) → *les générations* → *les jeunes* → *les jeunes* → *ceux qui arrivent à décrocher un diplôme* et *ceux qui échouent* (reprise partielle).

En (42), l'extrait d'un article intitulé « Les étudiants contre le CPE ou la guerre des mythes sociaux »[52] apparaît complexe à la première lecture du fait que son auteur emploie le mot *jeunesse* pour désigner à la fois la jeunesse du jeunisme et la jeunesse d'autrefois. Pour bien comprendre ce texte, il faut savoir que le philosophe Alain Finkielkraut a créé un néologisme, le jeunisme, pour désigner le mythe actuel de la jeunesse :

42. La jeunesse du *jeunisme* est une drôle de jeunesse, ne correspondant nullement aux stéréotypes et valeurs que la culture affectait à cet âge de la vie. Ni Julien Sorel ni James Dean ne reflètent ce mythe *nouveau* de la jeunesse. Son contenu : une jeunesse consumériste

51. Galland O., « Qu'est-ce qui différencie les jeunes d'aujourd'hui de ceux d'hier ? », in *Sciences humaines*, hors-série n° 26, 1999.
52. Redeker R., « Les étudiants contre le CPE ou la guerre des mythes sociaux », in *Les temps modernes*, n° 637-638-639, 2006.

et biologique. Ses impératifs : consommer et refuser l'âge [...]. La jeunesse ailée n'est plus l'avenir du monde, elle est à la fois le présent consumériste et un moment biologique qu'on tente de figer dans l'éternité. La jeunesse n'est plus un âge de la vie destiné à passer et à être dépassé : elle est tout le contraire d'un âge, d'un moment, on la fantasme comme se confondant avec l'existence même. Elle n'est plus l'aventure, le risque ; la revendication anti-CPE qui la mobilisa deux mois durant était une revendication de sécurité, de stabilité, de certitude.

On peut dresser deux chaînes de référence :
1. *La jeunesse du jeunisme → une drôle de jeunesse → ce mythe nouveau de la jeunesse → le présent consumériste et un moment biologique qu'on tente...→ une seule classe d'âge → la jeunesse → la jeunesse → elle → la → elle → la* (*mobilisa*).
2. *Cet âge de la vie → la jeunesse ailée → l'avenir du monde → un âge de la vie destiné à passer et à être dépassé → un âge, un moment → l'aventure, le risque.*

Ces deux chaînes de référence mettent bien en valeur l'enjeu du texte de Robert Redeker, lequel contraste la jeunesse telle qu'on la définissait dans le passé, c'est-à-dire comme une période de la vie en devenir (désignée dans le texte par *âge* repris trois fois), avec la jeunesse du jeunisme, marquée par son refus de vieillir et de différencier les hommes par leur âge (une seule classe d'âge). Le terme *jeunesse* abonde dans cette chaîne de référence sur le jeunisme, car l'auteur ne se gêne pas pour l'employer. Lorsqu'il emploie une autre désignation, il le fait non pas pour varier les termes mais pour (re)catégoriser son objet de discours (*ce mythe nouveau de la jeunesse, une seule classe d'âge*) ou le définir (*le présent consumériste et un moment biologique qu'on tente...*).

En (43), le philosophe Alain répète autant de fois que nécessaire pour son argumentation *hommes* et *homme*, car nul autre mot ne pourrait convenir pour le sujet qu'il développe :

43. [...] je vois que la Raison est éternelle et supérieure à l'humanité, et qu'elle est le vrai Dieu, et que c'est bien un culte qu'il faut lui rendre. En effet, cette raison, commune à tous les **hommes**, et qui est tout entière en chacun d'eux, doit être rigoureusement la même en tous ; sans quoi les **hommes** ne pourraient pas se comprendre ;

toute démonstration, toute discussion même serait impossible. Or en fait il existe des vérités démontrées. Les sciences mathématiques, pour ne parler que de ce qui est incontestable, conduisent nécessairement tous les **hommes** à certaines conclusions qui sont les mêmes pour tous. Bien plus, celui-là même qui croit pouvoir douter de tout propose ses arguments aux autres ; il les leur explique, il répond à leurs objections. Il faut, pour que tout cela soit possible, que la Raison soit la même en tous. Et nous comprenons bien alors que lorsqu'un **homme**, Pierre, Paul ou Jacques, meurt, aucune parcelle de la Raison ne meurt avec lui, puisque la Raison reste tout entière aux autres **hommes** : et, s'il en est ainsi, je puis supposer que tous meurent, sans que pour cela la Raison soit atteinte. Et Platon avait raison de traiter de cette réalité éternelle, de ces idées impérissables, qui ne naissent point et qui ne meurent point. La Raison, quelle qu'elle soit, qu'elle consiste en des idées, en des principes ou en quelque autre chose, est réellement immortelle, ou, pour mieux dire, éternelle ; elle était, pour Socrate, pour Platon, pour Descartes, ce qu'elle est maintenant pour nous : elle est ce qui demeure, elle est le vrai Dieu. Il est donc juste de dire que nous devons à la Raison un culte, que nous devons la servir, l'estimer, l'honorer par-dessus toute chose, et que notre bonheur, nos biens et notre vie même ne doivent point être considérés, lorsque la Raison commande.

Les **hommes** sentent bien tous confusément qu'il y a quelque chose de supérieur, quelque chose d'éternel à quoi il faut s'attacher, et sur quoi il faut régler sa vie. Mais ceux qui conduisent les **hommes** en excitant chez eux l'espoir et la crainte leur représentent un Dieu fait à l'image de l'**homme**, qui exige des sacrifices, qui se réjouit de leurs souffrances et de leurs larmes, un Dieu enfin au nom duquel certains **hommes** privilégiés ont seuls le droit de parler. Un tel Dieu est un faux Dieu.

La Raison, c'est bien là le Dieu libérateur, le Dieu qui est le même pour tous, le Dieu qui fonde l'Égalité et la Liberté de tous les **hommes**, qui fait bien mieux que s'incliner devant les plus humbles, qui est en eux, les relève, les soutient. Ce Dieu-là entend toujours lorsqu'on le prie, et la prière qu'on lui adresse, nous l'appelons la Réflexion. C'est par la Raison que celui qui s'abaisse sera élevé, c'est-à-dire que celui qui cherche sincèrement le vrai, et qui avoue son ignorance, méritera d'être appelé sage[53].

53. Alain, « Le Culte de la Raison comme fondement de la République », in *Revue de Métaphysique et de Morale,* Neuvième Année, Paris, 1901.

• L'emploi de noms différents dans les reprises

En (44), on passe de *paysans* à *citoyens de la République* et à *paysannerie* :

44. En créant l'école primaire gratuite et obligatoire, les pères fondateurs de la IIIe République affirmaient leur intention de transformer les **paysans** en **citoyens de la République** et de faire pénétrer la politique et la démocratie au village pour arracher la **paysannerie** à la domination des notables traditionnels.

La première reprise fait entendre la voix des pères fondateurs qui voulaient que les paysans deviennent par l'éducation des citoyens éclairés. La troisième reprise (*paysannerie)* présente les paysans non en tant qu'individus mais en tant que groupe caractérisé par une condition particulière, c'est-à-dire dominé par les notables. *Paysannerie* reprend *paysans* en le chargeant de valeurs nouvelles. Ce court extrait montre qu'il est important d'être attentif dans les textes qu'on étudie aux noms employés pour reprendre un référent.
L'emploi de différents noms pour référer à un même objet affecte plus ou moins le sens ou la valeur du référent initial. On peut distinguer deux grands cas :

• Les mots ou expressions peuvent commuter entre eux (se substituer les uns aux autres) sans faire évoluer le référent

En (45), le passage de *en France, les femmes* à *les Françaises* n'implique pas de modification de sens :

45. **En France, les femmes** ont en grande majorité un emploi à plein temps, ce qui n'est pas le cas pour leurs voisines européennes. Par ailleurs, la France est le pays où la prise en charge des jeunes enfants se fait très tôt et pour un moindre coût. Cette caractéristique particulière explique peut-être pourquoi le fait d'avoir un emploi n'empêche pas **les Françaises** d'avoir des enfants[54].

• Les substituts peuvent impliquer un changement de valeur

En (46), la reprise de *assistants d'éducation* par *pions* n'est pas bonne : même si *pion* a le même sens que *assistant d'éducation*,

54. Mendras H., *La Seconde Révolution française*, Paris, Gallimard Folio, 1994.

c'est un terme familier. *Surveillants* serait ici le bon terme pour assurer la reprise.

46. Dans les collèges et lycées, le bon déroulement du service dans le réfectoire et dans la cour de récréation est assuré par des assistants d'éducation. **Ces pions** encadrent aussi les élèves lorsqu'un professeur est absent.

Certains référents ont des substituts très nombreux. Il en est ainsi par exemple pour *les personnes âgées*. Sont attestés des substituts comme *les seniors, les retraités, le troisième âge, les 60 à 75 ans, les sexagénaires, les septuagénaires, les octogénaires, les vieux, les aînés, les gens âgés, les grands-parents, l'ancienne génération*. Or, ces termes ne sont pas interchangeables. Ils vont se substituer les uns aux autres selon les contextes dans lesquels ils sont employés (articles de revues sociologiques, articles de presse, discours politiques, etc.). Par exemple, dans un article de la revue *Sciences humaines*[55], le sociologue Louis Chauvel reprend *les seniors* par *le troisième âge, les plus de 65 ans, les retraités*. Le sociologue Henri Mendras, pour sa part, emploie dans son ouvrage intitulé *La Seconde Révolution française* les termes : *le troisième âge, les septuagénaires, les octogénaires, les vieux, les gens âgés*. Dans ce type de textes sociologiques, les mots ne sont pas chargés de connotations négatives. En revanche, on imagine mal un homme politique ou un journaliste désigner les personnes âgées par *les vieux*, car ce substitut, loin d'être neutre dans ce type de discours, serait socialement marqué d'une valeur péjorative qui vaudrait à son utilisateur d'être vivement critiqué pour son manque de respect envers les personnes âgées. On pourrait par contre imaginer que l'homme politique désigne ces personnes par « nos vieux », l'emploi du possessif entourant la désignation d'affectivité et affectant le discours d'un certain paternalisme.

C'est donc en restant constamment attentif à la variété des référents en contexte que l'on peut apprendre à construire les vocabulaires des discours et à réemployer à bon escient des coréférents. La recherche de substituts dans un dictionnaire ou par des outils informatisés (accès par la souris à une liste de « synonymes ») conduit bien souvent les scripteurs,

55. Chauvel L., « Le temps des séniors », in *Sciences humaines*, hors série n° 26, 1999.

en particulier ceux de français langue seconde, à l'erreur. Par ailleurs, l'idée selon laquelle il faut éviter de répéter les mêmes mots est répandue chez certains, soit qu'ils confondent écrit académique et récit de type romanesque, soit qu'il leur a été conseillé dans leur langue maternelle d'éviter les répétitions.
Les erreurs liées au choix des substituts nominaux ont des origines très diverses. Nous retiendrons ici certaines d'entre elles en prenant comme exemple pour les illustrer les substituts de *hommes* relevés dans des textes d'étudiants de français langue seconde ou langue maternelle : *les hommes, l'homme, les individus, l'individu, les êtres vivants, les êtres humains, les gens, les personnes, les Français, les citoyens, le peuple, les personnes françaises, (tous) ceux qui, *les individuels, *les gens français.* Les principales erreurs liées à l'emploi de ces mots viennent essentiellement de trois sources :

• Traduction littérale de l'anglais ou d'autres langues

Dans la liste des substituts de *hommes* présentée ci-dessus, apparaissent deux mots qui sont des calques de langues comme l'anglais ou l'espagnol. C'est pourquoi, ils sont précédés d'un astérisque. Par ailleurs, le substitut *les personnes françaises* est souvent source d'erreur, car il est employé comme l'équivalent de *les Français* alors qu'il devrait être employé par opposition à *les personnes étrangères*.

• Mélange de registres

Les gens, substitut très employé dans la langue orale, l'est plus rarement dans les écrits académiques.

• Transposition de termes d'un discours à un autre

Les substituts de *hommes* peuvent se répartir suivant le type de discours et de textes dans lesquels ils sont employés. On peut distinguer :

– ***les textes scientifiques***

  Les êtres vivants s'emploie principalement dans des textes où il est question de biologie, du monde animal, végétal et minéral, des hommes et de leur environnement. Il serait donc mal venu de l'employer par exemple dans un texte historique pour reprendre *les hommes du XXe siècle* ;

– ***les textes scientifiques sur la religion, l'éthique, la psychologie***
Les êtres humains se distinguent des autres êtres vivants par leur esprit, leur âme, la conscience de soi. C'est pourquoi *les êtres humains* s'emploie dans des textes sur la bioéthique, (la recherche impliquant des essais sur les êtres humains, l'homme par opposition à l'animal), sur la religion, sur les hommes assujettis (la traite des êtres humains) ;

– ***les textes historiques***
Le peuple s'emploie par exemple par opposition à la noblesse, au clergé. *Le peuple* s'emploie aussi pour désigner l'unité formée par un territoire, une culture et une langue communes ;

– ***les textes sur la politique***
Le peuple français s'emploie par exemple par opposition à d'autres peuples. Il peut faire aussi référence aux Français : *le peuple français est appelé à élire son président/les Français sont appelés à élire leur président* ;







– ***les textes de sciences humaines, comme par exemple les textes sociologiques***
Les personnes s'emploie pour reprendre une catégorie de personnes préalablement définies dans le texte en question, par exemple les personnes âgées, les personnes handicapées, les personnes interrogées, intéressées, concernées, etc.

UNITÉ III

L'ARGUMENTATION

RAISONNEMENT ET RHÉTORIQUE

Dans les écrits de type universitaire, les rédacteurs sont appelés à construire des problématiques qu'ils développent par des arguments. Au fur et à mesure qu'ils rédigent leur texte, ils sont en outre amenés à expliquer, justifier, rectifier, concéder, souligner des contradictions, c'est-à-dire à accomplir un certain nombre d'étapes dans leur raisonnement, comme le fait Paul Valéry dans l'extrait suivant. Cet auteur, qui a d'abord défini l'Histoire, réfute ensuite l'idée que celle-ci pourrait jouer un rôle pédagogique :

L'Histoire est le produit le plus dangereux que la chimie de l'intellect ait élaboré. Ses propriétés sont bien connues. Il fait rêver, il enivre les peuples, leur engendre de faux souvenirs, exagère leurs réflexes, entretient leurs vieilles plaies, les tourmente dans leur repos, les conduit au délire des grandeurs ou à celui de la persécution, et rend les nations amères, superbes, insupportables et vaines.	L'auteur soulève deux questions dans ce passage : *Première question :* Qu'est-ce que l'Histoire ? Il définit d'abord l'Histoire.
L'Histoire justifie ce que l'on veut. Elle n'enseigne rigoureusement rien, car elle contient tout, et donne des exemples de tout[1].	*Deuxième question :* À quoi sert l'Histoire ? Il conteste ensuite l'idée que l'Histoire aurait une certaine utilité et justifie sa position.

Cette unité III se propose d'étudier certains moyens linguistiques – tel *car* employé dans ce texte par Valéry – indispensables pour la construction d'une argumentation riche, rigoureuse, nuancée et solide. Pour cela, elle s'appuie sur des extraits de textes qui abordent principalement des questions d'ordre social, politique et économique.

1. Valéry P., « De l'Histoire », in *Œuvres*, t. II., Paris, Pléiade, 1960.

1. Expliquer et justifier

Dans cette partie, vous apprendrez à :
- distinguer une explication d'une justification (1.1.) ;
- distinguer les marqueurs à valeur justificative et maîtriser la construction de chacun d'eux (1.2.) ;
- distinguer les marqueurs à valeur explicative, maîtriser la construction de chacun d'eux (1.3.).

Les marqueurs qui sont généralement regroupés sous l'appellation « marqueurs de cause » servent principalement à :
- expliquer l'enchaînement des faits et les rapports de cause à effet que ces faits entretiennent entre eux ;
- justifier ce que l'on vient de dire, c'est-à-dire en prouver la vérité, en avançant soit un argument qui s'appuie sur des savoirs non contestables, auxquels on fait appel pour l'occasion, soit un argument qui construit un savoir nouveau.

Pour décrire ces marqueurs, on désignera par [Q] la proposition qu'ils introduisent et par [P] la proposition que [Q] justifie ou explique. Ainsi en (1), on distinguera :
- [P] : toute politique, même la plus grossière, suppose une idée de l'homme
- [*car* Q] : il s'agit de disposer de lui, de s'en servir, et même de le servir

1. Toute politique, même la plus grossière, suppose une idée de l'homme, car il s'agit de disposer de lui, de s'en servir, et même de le servir.

1.1. Distinction entre explication et justification

Expliquer, c'est présenter les enchaînements de cause à effet entre les faits. Dans une explication, l'auteur est en quelque sorte un rapporteur dont le but principal est de transmettre les faits. On pourrait dire qu'il laisse parler les faits. Au contraire, dans une justification, il s'engage en présentant des arguments pour valider ce qu'il vient d'avancer. C'est pourquoi

on distingue toujours deux moments dans une justification, le moment où l'auteur avance sa thèse et le moment où il établit la vérité de celle-ci. Dans une explication, on ne peut distinguer qu'un seul moment, celui où le fait et sa cause sont présentés.

En (2), l'auteur donne la raison pour laquelle la subjectivité de l'historien est essentielle en histoire :

2. L'historien fait intervenir sa propre conscience pour sympathiser avec l'homme d'autrefois. Sa subjectivité est essentielle, **car** c'est par elle qu'un pan de l'humanité peut saisir un autre pan de l'humanité[2].

Cette justification est composée de deux moments distincts que l'on peut reconstituer ainsi :

1) [*je dis que*] la subjectivité de l'historien est essentielle ;
2) [*et je dis cela pour la raison suivante*] : c'est par elle qu'un pan de l'humanité peut saisir un autre pan de l'humanité.

En (3), l'auteur explique la mort des personnes atteintes du sida (effet) par l'absence de prévention et de traitement (cause).

3. Chaque jour dans le monde, des personnes meurent du sida parce qu'elles n'ont pas eu accès à des services de prévention et de traitement du VIH.

Pour rendre plus claire la différence entre expliquer et justifier, on peut opérer une manipulation syntaxique sur les deux exemples précédents. Si on transforme (3) à la forme interrogative, on obtient :

> Chaque jour dans le monde, des personnes meurent-elles du sida parce qu'elles n'ont pas eu accès à des services de prévention et de traitement du VIH ?

À cette question on pourrait répondre soit par « oui, elles meurent pour cette raison », soit par « non, elles meurent pour d'autres raisons d'ordre culturel ou religieux ». On constate dès lors que la réponse ne revient pas sur l'idée que des personnes meurent du sida mais sur la raison de cette mort. Les deux

2. Philosophie et spiritualité, leçon 21 : la définition de l'histoire, http://sergecar.club.fr/cours/histoire1.htm, consulté le 13.12.08.

propositions [P] et [*parce que* Q] forment donc un seul bloc. C'est pourquoi l'on ne peut pas questionner l'une de ces deux propositions mais l'idée d'ensemble qu'elles forment.
Avec (2), il en va tout autrement puisque l'auteur avance dans un premier temps sa thèse, à savoir que la subjectivité de l'historien est essentielle en histoire, et dans un deuxième temps soutient cette thèse à l'aide d'un argument. Dans ce cas, les deux propositions [P] et [*car* Q] ne forment pas un seul bloc. La transformation à la forme interrogative serait donc incorrecte :

> *Sa subjectivité est-elle essentielle car c'est par elle qu'un pan de l'humanité peut saisir un autre pan de l'humanité ?[3]

Comprendre la différence entre expliquer et justifier, c'est comprendre pourquoi les marqueurs justificatifs, en particulier *car*, sont très fréquents dans les écrits académiques, et ce d'autant plus que leurs auteurs y avancent des idées nouvelles ou des idées qui ne font pas consensus.

1.2. Les marqueurs de cause à valeur justificative

Parmi les marqueurs de cause étudiés dans cette unité, certains ont toujours une valeur justificative : *comme, car, puisque, étant donné que*. D'autres ont toujours une valeur explicative : *du fait de, en raison de, faute de*. D'autres enfin ont tantôt une valeur explicative, tantôt une valeur justificative : *parce que, d'autant plus que*.

1.2.1. *Car*

Car est le marqueur justificatif le plus employé dans les écrits académiques. On l'emploie pour introduire un argument en faveur de ce que l'on vient d'avancer. C'est pourquoi la proposition justificative [*car* Q] est toujours située après la proposition [P] qu'elle justifie.

3. L'astérisque (*) devant la phrase indique que celle-ci est grammaticalement incorrecte.

En (4), l'idée selon laquelle *ce serait une grave erreur que l'Union européenne cesse de s'occuper de culture* est justifiée par l'idée introduite par *car*, à savoir que *la communauté de culture constitue le fondement et la justification de l'ensemble des projets de l'Union*. L'auteur ne rend pas compte d'une situation particulière dont il serait le témoin, mais il rappelle un débat dans lequel il prend clairement parti. Il présente dans un premier temps sa position, et dans un second temps il en montre le bien-fondé.

4. Face à l'opposition de certains États à toute intervention communautaire dans le domaine culturel et au maigre bilan actuel, on a pu légitimement se demander s'il ne serait pas finalement préférable que l'Union européenne cesse de s'occuper de culture. Ce serait cependant une grave erreur, **car** la communauté de culture constitue le fondement et la justification de l'ensemble des projets de l'Union. (213 : 2000-2001)

En (5), l'idée selon laquelle la culture doit faire partie du projet politique de l'Europe est justifiée par l'idée que la culture *n'est plus seulement affaire privée*. L'emploi de [*car* Q] montre que l'auteur considère sa position comme susceptible d'être attaquée par des adversaires opposés à sa conception de la place de la culture au niveau européen.

5. C'est en aval et non plus en amont, au niveau non de la création mais de la diffusion de ses œuvres que se joue l'avenir de la culture européenne. Et là le problème est double. Il faut d'une part ouvrir les unes aux autres des cultures qui, très marquées par le fait national, restent cloisonnées et d'autre part, grâce à la maîtrise des nouvelles technologies de la communication, permettre à la culture de l'Europe de rayonner par-delà ses frontières. Cela dépend à la fois de l'harmonisation technique et juridique des politiques des États membres de l'Union et de l'ampleur des moyens financiers qui l'accompagneront. Il s'agit donc bel et bien, on le voit, d'un projet politique. Et il y a des précédents. C'est lui qui a présidé à la création d'une monnaie unique. C'est lui qui dans le domaine militaire a été à l'origine de la réorganisation concertée de l'industrie d'armement ou de la mise en place d'une force commune d'intervention rapide. Il doit en être de même de la culture. **Car** celle-ci n'est plus seulement affaire privée. Elle est aujourd'hui une force. (213 : 2000-2001)

En (4), [*car* Q] est situé dans la même phrase que [P], alors qu'en (5) [*car* Q] est situé en tête de la phrase suivante. Ces deux exemples montrent qu'il ne faut pas confondre l'ordre des arguments et la place des propositions [Q] et [P] dans les phrases. Quand [*car* Q] est dans la même phrase que [P], il est souvent précédé d'une virgule comme en (4). Choisir de placer [*car* Q] dans une nouvelle phrase c'est choisir de mettre en valeur la raison pour laquelle on soutient ce que l'on vient d'avancer dans la phrase précédente, ou dans les phrases précédentes. La virgule ou le point montrent qu'une justification se compose de deux moments : celui où on avance une idée et celui où on montre qu'il est juste de la soutenir. Ces deux moments distincts expliquent pourquoi il serait grammaticalement incorrect d'employer devant [Q] un adverbe de modalisation comme *peut-être, sans doute, probablement*. Il serait incorrect d'écrire :

> *La culture doit faire partie du projet politique de l'Europe, peut-être car celle-ci n'est plus seulement affaire privée[4].

Avec [Q], on apporte une justification à [P]. On ne peut donc mettre en doute l'argument sur lequel on s'appuie.

RÈGLE GRAMMATICALE 1

La proposition [*car* Q] vient toujours après la proposition [P] qu'elle justifie. Soit [*car* Q] se trouve dans la même phrase que [P] et, dans ce cas, est le plus souvent précédé d'une virgule. Soit [*car* Q] constitue la phrase suivante.

La proposition justificative en *car* peut soit justifier [P], soit justifier un élément de [P]. Ainsi, en (6), la proposition [*car* Q] justifie [P], à savoir l'idée qu'*il est vain de vouloir relier le début de la révolution industrielle à telle ou telle innovation*. En (7) et (8) en revanche, [*car* Q] porte seulement sur un élément de [P] : en (7), sur « rendu des services ». [*car* Q] justifie en effet l'apport bénéfique du socialisme à la sociologie en énumérant un certain nombre d'actions, présentées comme positives, qui peuvent lui être attribuées : *donner l'éveil, stimuler, provoquer des recherches, poser des problèmes*. En (8), [*car* Q] porte sur l'idée que notre mémoire conforte notre personnalité par les souvenirs tronqués ou inventés.

6. Il est vain de vouloir relier le début de la révolution industrielle à telle ou telle innovation. **Car** le phénomène s'inscrit dans un long processus économique, social et politique[5].

4. L'astérisque devant la phrase (*) marque que celle-ci est grammaticalement incorrecte.
5. Vindt G., « La révolution industrielle, Watt et Arkwright », in *Alternatives économiques*, n° 271, 2008.

7. [...] le socialisme est tout entier orienté vers le futur. C'est avant tout un plan de reconstruction des sociétés actuelles, un programme d'une vie collective qui n'existe pas encore ou qui n'existe pas telle qu'elle est rêvée, et qu'on propose aux hommes comme digne de leurs préférences. C'est un idéal. Il s'occupe beaucoup moins de ce qui est ou a été que de ce qui doit être. Sans doute, jusque sous ses formes les plus utopiques, il n'a jamais dédaigné l'appui des faits et, même, dans les temps les plus récents, il a de plus en plus affecté une certaine tournure scientifique. Il est incontestable que, par là, il a rendu à la science sociale plus de services peut-être qu'il n'en a reçu. **Car** il a donné l'éveil à la réflexion, il a stimulé l'activité scientifique, il a provoqué des recherches, posé des problèmes, si bien que, par plus d'un point, son histoire se confond avec l'histoire même de la sociologie[6].

8. Souvenirs tronqués ou inventés, si notre mémoire nous joue des tours, ce n'est pas par défaillance, mais pour conforter notre personnalité. **Car** ainsi se tisse un lien entre le moi d'hier et notre moi d'aujourd'hui. La mémoire est également tournée vers l'avenir : sans nos souvenirs nous sommes incapables de nous projeter dans le futur[7].

Comme *car* sert à introduire un argument qui prouve que l'idée que l'on vient d'énoncer est juste, il est souvent employé dans des raisonnements ternaires qui reposent sur la confrontation entre un cas particulier et un principe général, d'où l'on peut tirer une conclusion. *Car* introduit le principe général qui justifie la conclusion à laquelle on est parvenu.

En (9), Durkheim construit un raisonnement ternaire pour démontrer sa thèse :

9. [...] que signifie le développement de la sociologie ? D'où vient que nous éprouvons le besoin d'appliquer la réflexion aux choses sociales, sinon parce que notre état social est anormal, que l'organisation collective ébranlée ne fonctionne plus avec l'autorité de l'instinct, car c'est là toujours ce qui détermine l'éveil de la réflexion scientifique et son extension à un ordre nouveau de choses[8] ?

---

6. Durkheim E., *Le Socialisme : sa définition – ses débuts – la doctrine saint-simonienne*, 1928.
7. Merat M-C., Dufour C., « Mémoire : pourquoi elle nous trompe », in *Science et vie*, n° 1089, 2008.
8. Durkheim E., *op. cit.*

Il est possible de reconstruire ainsi son raisonnement :
1. En ce moment l'état social ne va plus de soi ; [cas particulier]
2. La réflexion scientifique se porte sur ce qui ne va plus de soi ; [principe général]
3. Donc la réflexion scientifique se porte sur l'état social. [conclusion]

En (10), l'auteur développe de la même façon un raisonnement en trois étapes. Il part d'un cas particulier, celui des services publics offerts dans les pays d'Europe centrale et orientale, qu'il confronte à un principe établi pour en tirer une conclusion :

10. La communication de la Commission n'aborde pas la question très importante du rôle des services publics dans la préparation de l'élargissement de l'Union européenne. Les pays d'Europe centrale et orientale candidats à l'adhésion ont hérité de leur passé communiste des services publics étoffés, mais qui sont aujourd'hui en pleine crise. Organisés de manière bureaucratique, les services publics de l'Est ne sont plus compétitifs aujourd'hui, dans un nouveau contexte d'ouverture des marchés et de concurrence. De surcroît, ils se trouvent confrontés à une difficulté de financement structurelle, la priorité étant donnée par les pays candidats au redressement des finances publiques. Il y a là un enjeu essentiel, **car** des services publics efficaces et en bonne santé sont une condition première du bon fonctionnement d'une économie de marché. Une libéralisation trop brutale, ou mal conduite, pourrait compromettre l'existence même des services publics à l'Est. Son coût social risquerait alors de remettre en cause le soutien des opinions publiques au processus d'adhésion[9].

Il est possible de reconstruire ainsi son raisonnement :
1. Les pays d'Europe centrale et orientale candidats à l'adhésion de l'Union européenne ont hérité de leur passé communiste des services publics étoffés, mais qui sont aujourd'hui en pleine crise ; [cas particulier]
2. Des services publics efficaces et en bonne santé sont une condition première du bon fonctionnement d'une économie de marché ; [principe général]
3. Il y a un enjeu essentiel à aborder la question des services publics dans la préparation de l'élargissement de l'Union européenne. [conclusion]

9. Extrait d'un résumé du rapport d'information de M. Hubert Haenel sur les services d'intérêt général (2000), www.senat.fr/ue/pac/E1560.html, consulté le 28.07.09.





Dans tous les exemples examinés (6)-(10), on s'aperçoit que la longueur de la proposition [*car* Q] varie. En effet, il faut parfois que l'énonciateur qui justifie [P], ou une partie de [P], fasse appel à de nombreux arguments ou passe par une ample démonstration, car c'est là l'enjeu de son discours.

1.2.2. *Puisque*

Puisque, comme *car*, introduit une justification, mais avec *puisque* le rapport entre [P] et [Q] est présenté comme incontestable, car reposant sur une évidence. Cette évidence tient au fait que la justification s'appuie sur des informations antérieurement énoncées dans le texte (11), sur des connaissances posées comme déjà connues du lecteur (12), ou encore sur des connaissances émanant de sources officielles (13) ou présentées comme allant de soi (14). Cela explique que la proposition justificative [*puisque* Q] est mobile. Elle peut en effet suivre ou précéder [P] mais elle est toujours dans la même phrase complexe que [P], à la différence de la proposition [*car* Q] qui peut former à elle seule une phrase. Quand la proposition [*puisque* Q] précède [P], elle est obligatoirement suivie d'une virgule (11). Quand elle suit [P], elle est le plus souvent précédée d'une virgule (12)-(14).

11. L'enfant à naître est nécessairement dans un rapport fusionnel avec celle qui le porte : il s'habitue à son corps, à son odeur, à sa voix et à la présence des personnes qu'elle fréquente. Toutefois, si la réalité des échanges embryo- et fœto-maternels pendant les neufs mois de grossesse est avérée, leurs effets demeurent incertains. De ce constat unanimement partagé, d'aucuns tirent la conclusion, à l'instar de Myriam Szejer, pédopsychiatre, présidente de l'association « La cause des bébés », que la maternité pour autrui est un abandon. **Puisque** l'enfant à naître noue une relation avec celle qui le porte dans son ventre, puisque ces neuf mois de grossesse ont de l'importance pour lui, il ressentira naturellement, après sa naissance, l'absence de cette femme comme un abandon. (421 : 2007-2008)

12. La réussite incontestable des filles dans leurs études ne trouve pas complètement sa traduction dans la vie professionnelle, **puisque** leurs carrières et leurs rémunérations restent en retrait par rapport à celles des hommes. (404 : 2007-2008)

13. De 1990 à 2006, le coût d'une scolarité en maternelle, calculé en tenant compte pour chacune de ces deux dates du nombre moyen d'années passées en préélémentaire, s'est accru de plus de 50 %, **puisque** la dépense pour une scolarité en maternelle est passée de 9 900 euros en 1990 à 14 910 euros en 2006 aux prix de 2006. (47 : 2008-2009)

14. Le monde du *blog* est celui du nombril planétaire, **puisque** la capacité de chacun à s'exprimer est infinie. (468 : 2004-2005)

Dans tous ces exemples, c'est [P] qui apporte les informations nouvelles à partir desquelles le discours progresse, tandis que la proposition [*puisque* Q], par un jeu de rappel de connaissances ou d'effet de reprise de connaissances, justifie ces informations. En employant *puisque*, l'auteur se met à l'abri des éventuelles critiques de ses détracteurs, son raisonnement étant présenté comme juste parce que s'appuyant sur du connu.

RÈGLE GRAMMATICALE 2

La proposition [*puisque* Q] est mobile, mais elle se trouve toujours dans la même phrase complexe que [P]. Si elle précède [P], elle est obligatoirement suivie d'une virgule.

1.2.3. *Parce que*

Le marqueur *parce que* peut servir à introduire une explication ou une justification. Quand il introduit une justification, la proposition [*parce que* Q] est obligatoirement séparée de [P] par une virgule, comme en (15) : [P], [*parce que* Q] ; ou en (16) : [*parce que* Q], [P]. Cette virgule montre que le raisonnement s'accomplit en deux moments, celui où le scripteur avance une idée et celui où il la justifie.

15. L'examen direct des faits est [...] de nature à suggérer à un historien expérimenté le moyen de suppléer au silence ou à l'insuffisance des témoignages contemporains en tirant parti de la connaissance qu'il a déjà acquise du passé.
Non point qu'à proprement parler, l'histoire se répète jamais. Elle est, tout au contraire, changement incessant, **parce que** les conditions matérielles et morales de la vie humaine sont dans un perpétuel devenir. En notre siècle de transports ultra-rapides par air, terre et mer, de télégraphie et téléphonie sans fil, de produits de synthèse, d'usinage en séries, il va de soi que causes et effets ne s'enchaînent plus toujours de la même façon ni surtout au même rythme qu'au temps des diligences et des bateaux à voile, de la poste aux chevaux, des produits naturels et des ateliers familiaux.

Il y a néanmoins entre les faits d'une même période des analogies assez marquées pour qu'on puisse sans abus inférer des uns aux autres[10].

16. L'histoire est la reconstruction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus. La mémoire est un phénomène actuel, un lien vécu au présent éternel ; l'histoire une représentation du passé. **Parce qu'**elle est affective et magique, la mémoire ne s'accommode que des détails qui la confortent ; elle se nourrit de souvenirs flous, télescopants, globaux ou flottants, particuliers ou symboliques, sensible à tous les transferts, écrans, censure ou projections[11].

RÈGLE GRAMMATICALE 3

La proposition justificative [*parce que* Q] est mobile. Elle est obligatoirement suivie ou précédée d'une virgule suivant sa place dans la phrase.


EXERCICES INTERACTIFS 2 à 3


EXERCICE À IMPRIMER 2

La justification avec [*parce que* Q] est d'un emploi beaucoup moins fréquent dans les écrits académiques et les essais. Ce marqueur est en effet employé dans les cas où le scripteur considère les idées qu'il développe comme moins susceptibles d'être critiquées parce qu'elles font appel à des connaissances plus consensuelles. Or, dans un essai, on avance des idées nouvelles qui, par leur nature même, demandent à être prouvées. En d'autres termes, dans tous les moments où un auteur doit prouver le bien-fondé de ses idées nouvelles, il emploiera *car*, dans ceux où il considèrera que ses idées sont incontestables, il emploiera *puisque*. Enfin, dans ceux où il estimera qu'il y a un certain consensus autour des idées qu'il présente, il pourra employer *parce que*.

1.2.4. *Comme*

Le marqueur justificatif *comme* introduit les circonstances à partir desquelles découle l'idée exprimée dans [P]. C'est pourquoi [*comme* Q] précède toujours [P].

17. Selon les chercheurs, les pygmées sont un modèle de survie extrême : leur espérance de vie varie entre 16 et 24 ans. **Comme** la mortalité est élevée, la maturité sexuelle et l'âge de fertilité sont avancés si bien que la plupart des pygmées cesse de produire de l'hormone de croissance vers l'âge de 12 ans[12].

10. Halphen L., *Introduction à l'histoire*, 1946.
11. Nora P., « Entre mémoire et histoire », in *Les lieux de Mémoire*, I, Paris, NRF, © Éditions Gallimard, 1997.
12. Cygler M., « Pourquoi les pygmées sont-ils petits ? », in *Science et vie*, n° 1093, 2008.

Ce qui importe donc dans un raisonnement du type [*comme* Q] [P], c'est [P], la conséquence, idée présentée comme nouvelle. L'exemple (18) montre bien que [P] découle de [*comme* Q], puisque l'auteur introduit [P] par *il en résulte que* :

18. Pour lui [Rousseau], la société n'est rien si elle n'est pas un corps un et défini, distinct de ses parties. Le corps politique, dit-il ailleurs, pris individuellement peut être considéré comme un corps organisé, vivant et semblable à celui de l'homme. Le pouvoir souverain représente la tête... les citoyens sont le corps et les membres qui font mouvoir, vivre et travailler la machine et qu'on ne saurait blesser en aucune partie qu'aussitôt l'impression douloureuse ne s'en porte au cerveau, si l'animal est dans un état de santé » *(Économie politique)*. Seulement, **comme** il n'y a de réel et de naturel que l'individu, **il en résulte que** le tout ne peut être qu'un être de raison[13].

L'expression *il en résulte que* pourrait être supprimée sans que la phrase soit incorrecte, car *comme* annonce qu'une idée va découler des circonstances énoncées dans [Q]. Il est en quelque sorte redondant d'employer à la fois *comme* et *il en résulte que.*

Les raisonnements du type [*comme* Q], [P] sont proches des raisonnements du type [Q] [*de sorte que* P], ou encore [Q] [*si bien que* P], dans lesquels la conséquence constitue l'information essentielle. Ainsi, on pourrait reformuler (19) avec *de sorte que* :

19. Suffirait-il de réfléchir attentivement à l'idée que nous nous faisons du socialisme, de l'analyser et d'exprimer les produits de cette analyse en un langage aussi clair que possible ? Il est, en effet, certain que, pour attacher un sens à ce mot que nous employons sans cesse, nous n'avons pas attendu que la sociologie se soit méthodiquement posé la question. N'y aurait-il donc qu'à nous replier sur nous-mêmes, à nous interroger avec soin, à nous saisir de cette notion que nous avons et à la développer en une formule définie ? En procédant ainsi, nous pourrions bien arriver à savoir ce que personnellement nous entendons par socialisme, non ce qu'est le socialisme. Et **comme** chacun l'entend

13. Durkheim E., « *Le Contrat social* » *de Rousseau*, 1918.

RÈGLE GRAMMATICALE 4

La proposition [*comme* Q] précède toujours la proposition de conséquence [P]. Elle est toujours dans la même phrase complexe que [P] et est obligatoirement suivie d'une virgule.





à sa façon, suivant son humeur, son tempérament, ses habitudes d'esprit, ses préjugés, nous n'obtiendrions ainsi qu'une notion subjective, individuelle, qui ne saurait servir de matière à un examen scientifique. De quel droit imposerais-je aux autres ma manière personnelle de concevoir le socialisme et de quel droit les autres m'imposeraient-ils la leur[14] ?

Reformulation :

Chacun l'entend à sa façon, suivant son humeur, son tempérament, ses habitudes d'esprit, ses préjugés, **de sorte que** nous n'obtiendrions ainsi qu'une notion subjective, individuelle, qui ne saurait servir de matière à un examen scientifique.

1.2.5. *Étant donné (que)*

Le marqueur *étant donné (que)* sert à justifier des idées qui s'appuient sur des informations déjà énoncées dans le texte, des principes considérés comme déjà admis, ou bien des données que l'auteur mentionne comme point de départ pour son raisonnement. C'est donc la conclusion que l'auteur tire de [*étant donné que* Q] ou de [*étant donné* GN] qui fait progresser son raisonnement.
Puisque et *étant donné (que)* s'emploient l'un et l'autre pour rappeler du connu, mais *puisque* pour prévenir parfois d'éventuelles critiques, et *étant donné (que)* pour rappeler des connaissances (ou se donner des contraintes de départ) qui permettent de faire avancer la réflexion. Contrairement aux marqueurs précédents (*car, puisque, comme* et *parce que*), *étant donné* se construit soit avec une proposition [Q], soit avec un GN, dont le nom est le plus souvent issu d'un verbe ou d'un adjectif.

En (20), Durkheim montre d'abord que « la société n'est pas chose naturelle ». Puis il s'appuie quelques lignes plus tard sur ce qu'il vient de montrer, *étant donné que la société n'est pas dans la nature*, pour progresser dans son raisonnement et poser la question « faut-il en conclure qu'elle est contre nature ? » :

20. Ce sont des causes naturelles qui, peu à peu, amènent l'homme à former des sociétés. Mais la société n'est pas pour cela chose

14. Durkheim E., *op. cit.*

naturelle, parce qu'elle n'est pas impliquée logiquement dans la nature de l'homme. L'homme n'était pas nécessité par sa constitution primitive à la vie sociale. Les causes qui ont donné naissance à cette dernière sont extérieures à la nature humaine ; elles sont d'ordre adventice. Rousseau va même jusqu'à dire qu'elles sont fortuites, qu'elles auraient pu ne pas être. « Après avoir montré, dit Rousseau, que les vertus sociales ne pouvaient jamais se développer d'elles-mêmes, qu'elles avaient besoin pour cela du concours fortuit de plusieurs causes étrangères qui pouvaient ne jamais naître, et sans lesquelles il fût demeuré éternellement dans sa condition primitive, il me reste à considérer et à rapprocher les différents hasards qui ont pu amener l'homme et le monde au point où nous les voyons » (2e Discours, 1re partie, in fine). En effet, la société se constitue parce que les hommes ont besoin les uns des autres ; or, naturellement, cette mutuelle assistance ne leur est aucunement nécessaire. Chacun peut se suffire. Il faut donc que des circonstances extérieures viennent augmenter les besoins et par conséquent changer la nature de l'homme. [...]

Mais cela posé, convient-il d'aller plus loin ? **Étant donné que** la société n'est pas dans la nature, faut-il en conclure qu'elle est contre nature, c'est-à-dire qu'elle est et ne peut être qu'une corruption de la nature humaine, le résultat d'une sorte de chute et de dégénérescence ; en un mot, qu'elle est par elle-même un mal, qu'on peut réduire, non faire disparaître[15] ?

En (21), l'historien Le Bon justifie sa position face aux communistes en s'appuyant sur les caractéristiques des peuples présentées comme admises. *Étant donné* est construit avec le groupe nominalisé *les divergences profondes de mentalité des divers peuples* (*divergence* est issu du verbe *diverger*), ce qui permet d'éviter l'emploi de plusieurs propositions : « les divers peuples ont des mentalités qui divergent profondément et c'est pour cette raison que... ».

21. L'internationalisme, que rêve d'étendre la dictature rouge sur le monde entier, constitue non seulement une illusion politique mais une immense erreur de psychologie, **étant donné** les divergences profondes de mentalité des divers peuples[16].

15. Durkheim E., *op. cit*, 1918.
16. Le Bon G., *Bases scientifiques d'une philosophie de l'histoire*, 1931.

En (22), l'historien Benda se donne un objet de départ, qu'il introduit avec *étant donné* puis, à partir de cet objet, il tire une conclusion :

22. « Qu'est-ce qu'une constitution ? N'est-ce pas la solution du problème suivant : **étant donné** la population, les mœurs, la religion, la situation géographique, les relations politiques, les richesses, les bonnes et les mauvaises qualités d'une certaine nation, trouver des lois qui lui conviennent[17] ?

RÈGLE GRAMMATICALE 5

La proposition justificative [*étant donné que* Q] et [*étant donné* GN] sont mobiles mais toujours situés dans la même phrase complexe que [P]. Ils sont obligatoirement suivis ou précédés d'une virgule suivant leur place dans la phrase.





On pourrait reformuler ainsi son raisonnement : *En prenant comme objet de départ (...) on en arrive à la conclusion que* (...), la conclusion étant ce qui apporte une information nouvelle.

La valeur démonstrative des raisonnements construits avec *étant donné* est parfois soulignée par des tournures du type : *étant donné... il en résulte* :

23. **Étant donné** la manière dont un peuple est composé à un moment de son histoire, l'état de sa civilisation à cette même époque, **il en résulte** une organisation sociale, caractérisée de telle ou telle façon, tout comme les propriétés d'un corps résultent de sa constitution moléculaire.

Dans la locution prépositionnelle *étant donné* le participe passé *donné* peut s'accorder en genre et en nombre avec le nom du groupe nominal introduit (ou les groupes), mais en français contemporain il reste généralement invariable.

1.2.6. *D'autant plus que*

Le marqueur *d'autant plus que* peut servir à introduire une explication ou une justification. Quand il est justificatif, comme en (24), il est situé obligatoirement après une virgule et il apparaît sous sa forme connexe, c'est-à-dire en un seul bloc. Quand il est explicatif, comme en (25), il se présente en deux parties, avec d'un côté *d'autant plus*, qui apparaît dans [P], et de l'autre *que* qui commence [Q]. Il n'est donc jamais dans ce cas précédé d'une virgule.

17. Benda J., *La Trahison des clercs*, 1927.

24. En dépit de sa richesse, le catalogue BN Opale Plus ne permet pas d'accéder à l'ensemble des fonds de la BNF [Bibliothèque nationale de France]. Le chantier de la rétroconversion est donc loin d'être achevé. L'objectif de fondre en un catalogue unique accessible en ligne la totalité des richesses de la BNF suppose en effet que soit intégré dans BN Opale Plus :
 - les documents conservés par les collections spécialisées restées rue de Richelieu (cartes et plans, manuscrits...) signalés dans BN-Opaline et dans chacun des catalogues et fichiers des départements spécialisés ;
 - la plupart des ouvrages en écritures non latines dont les notices n'ont pas été translittérées en caractères latins ;
 - les documents audiovisuels, signalés dans le catalogue des documents audiovisuels ;
 - les imprimés numérisés ;
 - et les collections des imprimés en libre accès.

 Cette dispersion des catalogues complique l'accès aux collections, **d'autant plus que** certains d'entre eux ne sont pas encore accessibles sur Internet ou sur support informatique. Elle suppose donc des lecteurs une bonne connaissance de l'organisation de la bibliothèque, même si les serveurs comme le site Internet contiennent nombre d'informations précieuses pour orienter les lecteurs. (451 : 1999-2000)

25. S'appuyant sur une plaquette éditée par son administration, qui recense les données chiffrées disponibles sur l'accès des hommes et des femmes aux différentes professions, Mme Joëlle Voisin a estimé que des améliorations sensibles avaient été enregistrées dans certains métiers au cours des récentes années, citant notamment le secteur de la police, et notant que certaines voix s'étaient d'ailleurs élevées pour juger excessive cette féminisation. Elle a cependant convenu que la faible proportion des femmes dans les filières scientifiques restait un phénomène **d'autant plus** choquant **que** les filles représentent une proportion non négligeable des élèves inscrits en section scientifique de l'enseignement général. (404 : 2007-2008)

Le marqueur justificatif *d'autant plus que* sert à présenter l'argument que l'on considère comme le plus déterminant pour justifier l'idée que l'on vient d'avancer. Avec ce marqueur, on laisse donc entendre qu'il existe d'autres arguments qui pourraient soutenir ce que l'on vient d'énoncer mais qu'on

ne les mentionne pas. Ainsi en (24), l'idée que la dispersion des catalogues complique l'accès aux collections pourrait être justifiée par d'autres raisons. Mais l'auteur considère que le fait que certains d'entre eux ne sont pas encore accessibles sur Internet est l'argument le plus approprié pour soutenir son propos.

À côté de *d'autant plus que*, on rencontre d'autres marqueurs apparentés quant à leur forme : *d'autant moins que, d'autant mieux que, d'autant que.*

Lorsque [P] est à la forme négative, on emploie *d'autant moins que* comme en (26). L'auteur justifie dans ce court extrait le fait qu'écrire ne rapporte pas toujours de quoi vivre, et que cela est encore moins sûr si l'écrivain est original :

26. [...] écrire et gagner sa vie relèvent de logiques hétérogènes. Cela ne signifie pas qu'elles sont forcément contradictoires – il arrive qu'on puisse vivre de sa plume – mais elles sont non concomitantes : l'une n'est pas la garantie de l'autre, **d'autant moins que** l'auteur emprunte des voies singulières, non encore frayées par la tradition[18].

Dans les cas où [P] contient un verbe, adverbe ou adjectif gradables, c'est-à-dire susceptibles d'exprimer des degrés d'intensité variés, on peut employer *d'autant mieux que.* Cependant ce marqueur est rarement attesté. En (27), le verbe *supporte* est un verbe gradable. En effet, ce verbe peut exprimer une intensité variable selon l'adverbe qui le complète (supporter plus ou moins bien).

27. Dans le livre, contrairement à l'ordinateur, la vérité est connue d'avance. Il la contient. Elle ne peut s'en échapper et celui qui connaît cette vérité préconçue s'appelle son *auteur*. Le livre, considéré comme version définitive et complète d'une vérité suppose la notion d'auteur et fonde l'auteur comme individu, au sens où l'entendaient les Lumières. L'autorité du livre supporte l'entière responsabilité de son contenu, inaltérable, **d'autant mieux que** ce contenu est précisément délimité et compris, comme disent les musulmans, *entre deux couvertures*[19].

18. Heinich N., « Écrire : entre profession et vocation », 2006, www.sgdl.org/COMMUNICATION/oct2006/dossier_statut_social/3Statut_social_Profession_vocation. pdf, consulté le 18.12.08.
19. Melot M., « Le livre comme forme symbolique », 2004, http://ihl.enssib.fr/siteihl.php?page=219#hautdepage, consulté le 20.12.08.

L'adverbe *mieux* conserve sa valeur positive. C'est pourquoi, on ne peut pas employer *d'autant mieux que* dans les cas où le contexte est négatif.
Le marqueur *d'autant que* a une valeur emphatique moins grande que *d'autant plus que* :

28. Les motifs de l'irrégularité d'une adoption sont multiples. Il peut s'agir de la violation de la loi locale [dans certains pays l'adoption est illégale], de l'absence de consentement libre et éclairé des parents biologiques ou encore d'une tentative de fraude aux règles relatives à l'entrée et au séjour en France ou à l'acquisition de la nationalité française. Les refus de transcription sont bien évidemment très mal vécus par les familles, **d'autant que** ces refus interviennent au terme d'un long processus et alors que l'enfant vit parfois déjà sur le territoire national. (421 : 2007-2008)

29. L'analyse de l'ADN permet d'établir des liens entre un gène et une maladie, une filiation biologique, de retracer les migrations humaines, d'identifier, d'innocenter ou d'inculper. La banalisation des tests ADN ravive la crainte d'un fichage généralisé, **d'autant qu**'il n'est pas aisé, une fois entré dans un fichier, d'en ressortir[20].

RÈGLE GRAMMATICALE 6

La proposition justificative [*d'autant plus/moins/mieux que* Q] suit toujours la proposition [P] et est obligatoirement précédée d'une virgule ou d'un point. [P] et [*d'autant plus/moins/mieux que* Q] ne sont pas toujours dans la même phrase.

20. Manni F., *Le Monde diplomatique*, n° 651, 01.06.08.

Les marqueurs de cause justificatifs

RÈGLES GRAMMATICALES

Les marqueurs de cause justificatifs

RÈGLE GRAMMATICALE 1 La proposition [*car* Q] vient toujours après la proposition [P] qu'elle justifie. Soit [*car* Q] se trouve dans la même phrase complexe que [P] et, dans ce cas, est le plus souvent précédé d'une virgule. Soit [*car* Q] forme la phrase suivante.	*Face à l'opposition de certains États à toute intervention communautaire dans le domaine culturel et au maigre bilan actuel, on a pu légitimement se demander s'il ne serait pas finalement préférable que l'Union européenne cesse de s'occuper de culture. Ce serait cependant une grave erreur,* ***car*** *la communauté de culture constitue le fondement et la justification de l'ensemble des projets de l'Union.* *C'est lui (le projet politique qui a présidé à la création d'une monnaie unique. C'est lui qui dans le domaine militaire a été à l'origine de la réorganisation concertée de l'industrie d'armement ou de la mise en place d'une force commune d'intervention rapide. Il doit en être de même de la culture.* ***Car*** *celle-ci n'est plus seulement affaire privée. Elle est aujourd'hui une force.* **>> Voir page 111**
RÈGLE GRAMMATICALE 2 La proposition [*puisque* Q] est mobile, mais elle se trouve toujours dans la même phrase complexe que [P]. Si elle précède [P], elle est obligatoirement suivie d'une virgule.	*La réussite incontestable des filles dans leurs études ne trouve pas complètement sa traduction dans la vie professionnelle,* ***puisque*** *leurs carrières et leurs rémunérations restent en retrait par rapport à celles des hommes.* **>> Voir page 115**
RÈGLE GRAMMATICALE 3 La proposition justificative [*parce que* Q] est mobile. Elle est obligatoirement suivie ou précédée d'une virgule suivant sa place dans la phrase.	*L'examen direct des faits est... de nature à suggérer à un historien expérimenté le moyen de suppléer au silence ou à l'insuffisance des témoignages contemporains en tirant parti de la connaissance qu'il a déjà acquise du passé.* *Non point qu'à proprement parler, l'histoire se répète jamais. Elle est, tout au contraire, changement incessant,* ***parce que*** *les conditions matérielles et morales de la vie humaine sont dans un perpétuel devenir.* **>> Voir page 116**
RÈGLE GRAMMATICALE 4 La proposition [*comme* Q] précède toujours la proposition de conséquence [P]. Elle est toujours dans la même phrase complexe que [P] et est obligatoirement suivie d'une virgule.	*Selon les chercheurs, les pygmées sont un modèle de survie extrême : leur espérance de vie varie entre 16 et 24 ans.* ***Comme*** *la mortalité est élevée, la maturité sexuelle et l'âge de fertilité sont avancés si bien que la plupart des pygmées cesse de produire de l'hormone de croissance vers l'âge de 12 ans.* **>> Voir page 118**
RÈGLE GRAMMATICALE 5 La proposition justificative [*étant donné que* Q] et [*étant donné* GN] sont mobiles mais situés toujours dans la même phrase complexe que [P]. Ils sont obligatoirement suivis ou précédés d'une virgule suivant leur place dans la phrase.	*« Qu'est-ce qu'une constitution ? N'est-ce pas la solution du problème suivant :* ***étant donné*** *la population, les mœurs, la religion, la situation géographique, les relations politiques, les richesses, les bonnes et les mauvaises qualités d'une certaine nation, trouver des lois qui lui conviennent ?* **>> Voir page 120**
RÈGLE GRAMMATICALE 6 La proposition justificative [*d'autant plus/moins/mieux que* Q] suit toujours la proposition [P] et est obligatoirement précédée d'une virgule ou d'un point. [P] et [*d'autant plus/moins/mieux que* Q] ne sont pas toujours dans la même phrase.	*[...] écrire et gagner sa vie relèvent de logiques hétérogènes. Cela ne signifie pas qu'elles sont forcément contradictoires – il arrive qu'on puisse vivre de sa plume – mais elles sont non concomitantes : l'une n'est pas la garantie de l'autre,* ***d'autant moins que*** *l'auteur emprunte des voies singulières, non encore frayées par la tradition.* **>> Voir page 123**

1.3. Les marqueurs de cause à valeur explicative

Parmi les marqueurs retenus, certains se construisent avec :
- une proposition [Q] : [*parce que* Q], [*d'autant plus* (...) *que* Q], [*du fait que* Q] ;
- un groupe nominal : *du fait de* GN, *en raison de* GN, *faute de* GN ;
- un verbe à l'infinitif (*faute de*).

1.3.1. *Parce que*

Quand la proposition [*parce que* Q] a une valeur explicative, elle constitue avec [P] une unité de sens. C'est pourquoi il ne serait pas possible de garder [P] sans [Q]. Ainsi en (30), supprimer *parce que l'Allemagne ne pouvait demander la paix sans avouer son échec*, c'est rendre le texte incompréhensible. En (31), où *parce que* est justificatif, supprimer *soit parce qu'ils déléguaient cette compétence à des organismes privés, tel le Royaume-Uni, soit parce que les compétences culturelles étaient le propre des régions, comme en République fédérale d'Allemagne* reviendrait à ne pas justifier [P], mais le texte resterait tout à fait compréhensible.

30. On se battait, on allait se battre longtemps encore, depuis les rivages de la mer du Nord jusqu'au Caucase, de la Baltique jusqu'aux bords du canal de Suez, la Turquie étant entrée dans le camp de nos ennemis. La guerre se développait et se nourrissait de la guerre. Elle se prolongeait par l'équilibre même des belligérants, l'Allemagne trouvant, dans sa préparation du temps de paix et dans une organisation patiente, des ressources suffisantes pour balancer la supériorité du nombre qui était du côté des Alliés. La guerre se prolongeait aussi **parce que** l'Allemagne ne pouvait demander la paix sans avouer son échec, tandis que les Alliés s'étaient prémunis contre leurs propres défaillances. Le 4 septembre, au moment même où s'engageait la bataille de la Marne, ils avaient signé le pacte de Londres par lequel ils s'interdisaient de conclure la paix séparément[21].

21. Bainville, J., *L'Histoire de France*, 1924.

31. Certes, à l'issue de la Seconde Guerre mondiale, la dimension culturelle n'était pas tout à fait absente des efforts d'organisation de l'Europe. Elle figurait parmi les compétences du Conseil de l'Europe créé en 1949. La convention culturelle conclue en son sein en 1954 lui permit de conduire des actions en matière de protection du patrimoine, d'encouragement à la coopération régionale, de soutien à la création. Un fonds Eurimages fut institué dont le rôle était d'accorder des aides à la coproduction d'œuvres audiovisuelles européennes. Mais tout ceci restait relativement marginal. En effet, si les États membres étaient d'accord pour que la culture soit prise en compte dans un cadre intergouvernemental, en revanche, le modèle communautaire suscitait leurs réticences. Certains d'entre eux étaient méfiants à l'égard de la notion même de « politique » culturelle, soit **parce qu'**ils déléguaient cette compétence à des organismes privés, tel le Royaume-Uni, soit **parce que** les compétences culturelles étaient le propre des régions, comme en république fédérale d'Allemagne. Enfin, les « petits États » voyaient dans le développement d'une action culturelle européenne le risque d'un « impérialisme » des grands pays dans un domaine étroitement lié à l'identité nationale. (213 : 2000-2001).

RÈGLE GRAMMATICALE 1

La proposition explicative [*parce que* Q] est mobile, elle peut suivre la proposition [Q] ou, de façon plus rare, la précéder, mais elle est toujours dans la même phrase que [P].



EXERCICES INTERACTIFS 8 à 9



EXERCICE À IMPRIMER 9

1.3.2. *D'autant plus (...) que*

Quand [*d'autant plus* (...) *que* Q] est explicatif, il n'est pas précédé d'une virgule. *D'autant plus* est dans [P], et [Q] commence par *que*. [P] et [Q] forment une unité de sens, [Q] donnant la raison principale qui permet d'expliquer l'idée présentée dans [P]. Ainsi en (32), l'idée qu'il est choquant de constater que les femmes sont peu nombreuses dans les filières scientifiques du supérieur pourrait être expliquée par d'autres raisons que celle avancée par l'auteur (les bons résultats des filles au baccalauréat, par exemple). Mais l'auteur considère que l'écart qui existe entre la proportion des filles inscrites dans des filières scientifiques au lycée et dans le supérieur est l'explication la plus appropriée pour soutenir son propos.

32. S'appuyant sur une plaquette éditée par son administration, qui recense les données chiffrées disponibles sur l'accès des hommes et des femmes aux différentes professions, Mme Joëlle Voisin a estimé

que des améliorations sensibles avaient été enregistrées dans certains métiers au cours des récentes années, citant notamment le secteur de la police, et notant que certaines voix s'étaient d'ailleurs élevées pour juger excessive cette féminisation. Elle a cependant convenu que la faible proportion des femmes dans les filières scientifiques restait un phénomène **d'autant plus** choquant **que** les filles représentent une proportion non négligeable des élèves inscrits en section scientifique de l'enseignement général. (404 : 2007-2008)

À côté de *d'autant plus* (...) *que* Q, on rencontre d'autres marqueurs apparentés quant à leur forme : *d'autant moins* (...) *que*, *d'autant mieux* (...) *que*.

Avec *d'autant moins*, le verbe de [P] est à la forme affirmative mais de sens négatif. Ainsi, en (33), l'étymologie attribuée au mot Saxon ne convient pas, selon l'auteur, pour la raison qu'il évoque :

33. À l'ordinaire on fait dériver le nom de Saxon du mot sax ou seax (couteau). Cette étymologie convient **d'autant moins que** les Saxons étaient remarqués pour la grandeur de leurs épées, et se servaient d'ailleurs préférablement des haches d'armes [...][22].

D'autant mieux s'emploie pour modifier des verbes ou des adjectifs qui sont gradables, c'est-à-dire des verbes ou des adjectifs dont l'intensité peut varier, et qui sont employés dans des contextes positifs. Ainsi en (34), le verbe *se rapprocher* est un verbe gradable employé dans un sens positif, car l'on peut plus ou moins bien se rapprocher de quelque chose. De même en (35), le verbe *être défini* est un verbe gradable employé dans un sens positif, car une chose peut être plus ou moins bien définie.

34. L'objectif le plus immédiat que se propose l'histoire est de sauver de l'oubli les faits du passé. On a dit qu'elle était la « mémoire de l'humanité », et la définition est juste, quoique restreinte à l'excès ; [...] Aucun détail, aucune particularité ne sont donc écartés *a priori*. L'idéal étant de parvenir à une connaissance intégrale du passé, on s'en rapprochera **d'autant mieux que** la collecte sera plus abondante et plus variée[23].

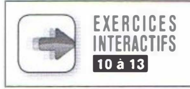
22. Gobineau A., *Essai sur l'inégalité des races humaines*, 1855.
23. Halphen L., *op. cit.*

35. Une civilisation, c'est un phénomène lyrique, et c'est par les monuments qu'elle élève et laisse après elle que nous en apprécions la qualité et la grandeur. Elle est **d'autant mieux** définie **qu**'elle s'impose à nous selon un style plus impressionnant, plus vivant, plus cohérent et plus durable[24].

Dans certains contextes, une comparaison est introduite entre [*d'autant plus* P] et [Q]. On trouve alors dans [Q] un mot de comparaison comme *davantage, plus, moins,* etc. Le degré de réalisation de [P] est alors comparable au degré de réalisation de [Q]. Ainsi en (36), l'auteur explique que plus un historien restreint le champ de ses investigations, plus il rend difficile la compréhension du passé. En (37), l'auteur explique que plus le nombre d'hommes qui entrent en harmonie les uns avec les autres sera élevé, plus émouvante sera cette harmonie.

RÈGLE GRAMMATICALE 2

La proposition [*d'autant plus* (…) *que* Q] à valeur explicative est composée de deux parties, avec d'un côté *d'autant plus* rattaché à [P] et de l'autre *que* rattaché à [Q]. Si [P] a un sens négatif on emploie *d'autant moins*.



EXERCICES INTERACTIFS 10 à 13



EXERCICES À IMPRIMER 10, 13

36. Suivre le cours même de l'évolution et se laisser conduire par le déroulement des faits est pour l'historien une règle de sagesse qu'il ne viole pas impunément. Mieux vaudrait donc pour lui partir sans exception du passé, renoncer à classer les faits dans des cadres qui ne correspondent pas toujours aux réalités anciennes ; mieux vaudrait aussi qu'il s'abstînt de fragmenter à l'excès ce passé, dont il rend l'explication **d'autant plus** malaisée **qu**'il restreint **davantage** le champ de ses investigations[25].

37. Nul n'a plus besoin que lui [l'artiste] de la présence et de l'approbation des hommes. Il parle parce qu'il les sent autour de lui, et dans l'espoir souvent déçu et jamais découragé qu'ils finiront par l'entendre. C'est sa fonction de répandre son être, de donner le plus possible de sa vie à toutes les vies, de demander à toutes les vies de lui donner le plus possible d'elles, de réaliser avec elles, dans une collaboration obscure et magnifique, une harmonie **d'autant plus** émouvante **qu**'un **plus** grand nombre d'autres vies viennent y participer[26].

24. Faure E., *Histoire de l'art. L'esprit des formes. L'art antique*, 1909.
25. Halphen L., *op. cit.*
26. Faure E., *op. cit.*

1.3.3. *Du fait de*

[*du fait de* GN] est très mobile comme le montrent les exemples suivants :

38. L'exploitation forestière non contrôlée s'accélère **du fait de** la hausse de la demande mondiale. (131 : 2007-2008)

39. Le secteur des transports est celui dont l'évolution représente la plus grande menace en matière de changement climatique. Mais toute action dans ce domaine est difficile à mener. En effet, la mobilité automobile est un élément essentiel de notre vie économique et elle constitue aussi, **du fait de** l'évolution des configurations urbaines, une donnée sociale assez rigide. (426 : 2005-2006)

40. Suivant un rapport récent de l'Académie des sciences, l'irrigation agricole est responsable de plus de 70 % des extractions d'eaux et conduit, suivant les cas, à une concentration des pollutions, à une altération des nappes et de leurs écosystèmes ou à une salinisation des eaux. **Du fait de** leur accroissement récent, qui s'additionne à des épisodes de sécheresse, ces prélèvements dépassent les capacités de résilience des écosystèmes aquatiques qui sont pourtant habitués aux variations du cycle hydrologique. (131 : 2007-2008)

RÈGLE GRAMMATICALE 3

Du fait de se construit avec des noms abstraits dont en particulier des noms d'action.

[*Du fait de* GN] et [*du fait que* Q] (beaucoup moins fréquent), sont proches de *parce que* explicatif. Mais, à la différence de ce dernier marqueur, ils introduisent la cause comme un « fait », lui conférant ainsi un caractère établi.
Du fait de se construit avec des noms abstraits comme *hausse, évolution, avancement, accroissement, érosion*, etc.





1.3.4. *En raison de*

[*en raison de* GN] est très mobile, comme le montrent les exemples suivants :

41. **En raison du** rôle économique et politique qui est le sien, l'Union européenne peut peser sur le cours de la mondialisation. (233 : 2003-2004)

42. Débattue au niveau international depuis la conférence de Rio en 1992, la réalité d'un changement climatique de la planète due à l'activité humaine ne fait aujourd'hui plus de doute. La cause principale en est la libération de gaz à effet de serre lors de la combustion des énergies fossiles. Ces gaz à effet de serre sont très divers, mais la contribution du gaz carbonique (CO_2) à ce phénomène climatique est de loin la plus importante, **en raison des** volumes produits. (259 : 2005-2006)

43. Hier considérées comme la panacée pour s'affranchir des énergies importées et coûteuses, les énergies renouvelables (éolienne, solaire, géothermique, biomasse) font l'objet d'un nouvel engouement aujourd'hui **en raison de** leurs qualités non polluantes. Leur crédibilité s'accroît au rythme des progrès technologiques réalisés dans ce domaine. (439 : 1997-1998)

44. Jusqu'au début du XXe siècle, le gaz obtenu par distillation du charbon fut largement utilisé pour l'éclairage des villes et habitations ainsi que pour les usages domestiques. Toutefois, ce gaz, hautement toxique **en raison de** la présence d'oxyde de carbone et d'une capacité thermique médiocre, fut supplanté par les gaz de pétrole (butane et propane) puis par le gaz naturel. (439 : 1997-1998)

RÈGLE GRAMMATICALE 4

En raison de se construit avec des noms abstraits qui contiennent ou non une idée de temps.

En raison de s'emploie avec des noms abstraits. Même si *en raison de* accepte des noms qui contiennent une idée de temps, il est plus fréquemment employé avec ceux qui n'en contiennent pas et qui expriment en outre :

- la qualité d'un être ou d'une chose (*force, charme, intérêt,* noms qui entrent dans la construction *être d'un(e) : être d'une force, d'un charme*) ;
- l'état d'un être ou d'une chose (*ruine, désordre, paix,* noms qui entrent dans la construction *être en : être en ruine, en désordre*) ;
- les sentiments éprouvés par un être (*amour, intérêt, inclinaison*) ;
- les manières d'agir (*rôle, comportement, fonctionnement, conduite*).



Ainsi, *en raison de* se distingue de *du fait de* parce qu'il peut se construire avec des noms que *du fait de* n'accepte pas. Par exemple, *en raison de* se construit avec des noms statiques, comme

intérêt. On dira *en raison de son intérêt pour la science* et non *du fait de son intérêt pour la science. En raison de* se construit aussi bien avec des noms qui expriment des actions, comme *débarquement*, que des noms qui expriment des manières d'agir, comme *comportement.* C'est pourquoi on dira aussi bien *en raison du débarquement des Alliés* ou *du fait du débarquement des Alliés*, alors qu'on dira *en raison de la conduite des étudiants* et non *du fait de la conduite des étudiants*, car la conduite est un nom qui exprime la façon dont l'action se réalise. En effet, la conduite des étudiants peut être qualifiée de bonne, répréhensible, efficace. En revanche quand on évoque le débarquement des Alliés, *du fait du débarquement des Alliés*, on ne peut pas le qualifier de bon. Il serait incorrect de dire *du fait du bon débarquement des Alliés.*

1.3.5. *Faute de*

Faute de se construit soit avec un verbe (45) soit avec un GN (46) :

45. [les] sociétés qui subissent déjà les effets d'aléas climatiques de grande ampleur (sécheresse, modification des biotopes, inondations, typhons, etc.) sans pouvoir leur apporter de réponses vont indubitablement souffrir de l'aggravation des conséquences du changement climatique. Mais qu'en sera-t-il des sociétés plus développées ? Une réponse d'ensemble consiste à estimer qu'en fonction du degré de développement, ces sociétés, même si elles ne sont préparées ni à l'aggravation des effets du changement climatique, ni aux conséquences de la montée des prix du pétrole, trouveront peu à peu des réponses à ces deux contraintes, **faute de** l'avoir fait plus tôt. (426 : 2005-2006)

46. À l'heure actuelle, l'Union européenne se procure près de la moitié de son énergie auprès de pays tiers (48 %). **Faute de** mesures appropriées, cette dépendance pourrait atteindre, d'ici 2020, près de 70 % de la consommation totale d'énergie, soit 70 % pour le gaz naturel, 80 % pour le charbon et 90 % pour le pétrole, selon les estimations de la Commission européenne. (439 : 1997-1998)

Si c'est avec un verbe, celui-ci doit renvoyer au sujet de [P]. En (45), *avoir fait* renvoie ainsi à *ces sociétés*, sujet du verbe de [P]. *Faute de* peut se reformuler en : « parce que... ne... pas ». On pourrait reformuler *faute de l'avoir fait plus tôt* par *parce qu'elles*

ne l'ont pas fait plus tôt. Mais *faute de* implique un contexte jugé négatif, dans le sens où il est employé pour montrer qu'il aurait mieux valu que les choses en aillent autrement. Ainsi, en (46), l'auteur montre qu'il vaudrait mieux que des mesures appropriées soient adoptées afin que la dépendance énergétique de l'Europe n'augmente pas, augmentation considérée comme négative de son point de vue.

L'expression *faute de quoi* permet de présenter ce qu'il adviendra si ce qui est exprimé dans [P] ne se réalise pas. En (47), l'auteur précise que si les travaux demandés à un propriétaire ne sont pas réalisés trois mois après la demande du préfet, ce dernier pourra les faire exécuter sans passer par l'accord du propriétaire.

RÈGLE GRAMMATICALE 5

Quand *faute de* est construit avec un verbe à l'infinitif, celui-ci doit renvoyer au sujet de [P]. *Faute de* s'emploie toujours dans un contexte jugé négatif.



47. Les nouvelles dispositions proposées en septembre 2003 prévoient l'établissement obligatoire d'un « certificat de risque d'exposition au plomb » lors de la vente d'un logement construit en 1948 ou avant. Cette mesure ne s'applique pas lorsque le logement est loué à de nouveaux occupants sans changement de propriétaire, mais le dispositif légal prévoit des « mesures d'urgence » si un enfant est dépisté avec un taux de plomb trop élevé dans le sang. Son cas est alors signalé aux pouvoirs publics et le préfet demande qu'un diagnostic soit établi sur le logement où il réside. Si nécessaire, il peut imposer au propriétaire de réaliser des travaux dans un délai très court (de 1 à 3 mois), **faute de quoi** ces travaux seront exécutés d'office[27].

27. www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/science_actualites/sitesactu/magazine/article. php ? id_ mag = 3 & lang = fr & id_ article = 1564, consulté le 18.12.08.

Les marqueurs de cause explicatifs

RÈGLES GRAMMATICALES

Les marqueurs de cause explicatifs

RÈGLE GRAMMATICALE 1 La proposition explicative [*parce que* Q] est mobile, elle peut suivre la proposition [Q], ou de façon plus rare, la précéder, mais elle est toujours dans la même phrase que [P].	*La guerre se développait et se nourrissait de la guerre. Elle se prolongeait par l'équilibre même des belligérants, l'Allemagne trouvant, dans sa préparation du temps de paix et dans une organisation patiente, des ressources suffisantes pour balancer la supériorité du nombre qui était du côté des Alliés. La guerre se prolongeait aussi* ***parce que*** *l'Allemagne ne pouvait demander la paix sans avouer son échec, tandis que les Alliés s'étaient prémunis contre leurs propres défaillances.* **>> Voir page 126**
RÈGLE GRAMMATICALE 2 La proposition [*d'autant plus* (...) *que* Q] à valeur explicative est composée de deux parties, avec d'un côté *d'autant plus* rattaché à [P] et de l'autre *que* rattaché à [Q]. Si [P] a un sens négatif on emploie *d'autant moins*.	*Une civilisation, c'est un phénomène lyrique, et c'est par les monuments qu'elle élève et laisse après elle que nous en apprécions la qualité et la grandeur. Elle est* ***d'autant mieux*** *définie* ***qu'****elle s'impose à nous selon un style plus impressionnant, plus vivant, plus cohérent et plus durable.* **>> Voir page 128**
RÈGLE GRAMMATICALE 3 *Du fait de* se construit avec des noms abstraits, en particulier avec des noms d'action.	*Le secteur des transports est celui dont l'évolution représente la plus grande menace en matière de changement climatique. Mais toute action dans ce domaine est difficile à mener. En effet, la mobilité automobile est un élément essentiel de notre vie économique et elle constitue aussi,* ***du fait de*** *l'évolution des configurations urbaines, une donnée sociale assez rigide.* **>> Voir page 129**
RÈGLE GRAMMATICALE 4 *En raison de* se construit avec des noms abstraits qui contiennent ou non une idée de temps.	***En raison du*** *rôle économique et politique qui est le sien, l'Union européenne peut peser sur le cours de la mondialisation.* **>> Voir page 130**
RÈGLE GRAMMATICALE 5 Quand *faute de* est construit avec un verbe à l'infinitif, celui-ci doit renvoyer au sujet de [P]. *Faute de* s'emploie toujours dans un contexte jugé négatif.	*À l'heure actuelle, l'Union européenne se procure près de la moitié de son énergie auprès de pays tiers (48 %).* ***Faute de*** *mesures appropriées, cette dépendance pourrait atteindre, d'ici 2020, près de 70 % de la consommation totale d'énergie, soit 70 % pour le gaz naturel, 80 % pour le charbon et 90 % pour le pétrole, selon les estimations de la Commission européenne.* **>> Voir page 132**

2. Récapituler et déduire

Dans cette partie, vous apprendrez à :

- introduire une récapitulation, une (re) catégorisation, recentrer un développement sur son objet de discours (2.1.) ;
- introduire une conclusion, construire un syllogisme, exprimer un lien plus ou moins intrinsèque entre une cause et ses conséquences (2.2.).

Les marqueurs qui sont généralement regroupés sous l'appellation « marqueurs de conséquence » servent principalement à :
- reprendre pour synthétiser ou pour catégoriser ;
- conclure différents types de raisonnement.

2.1. Reprendre pour synthétiser

Certains marqueurs introduisent une conséquence qui constitue la reprise de ce qui précède.

2.1.1. *Donc*

En (1), dans lequel on trouve deux occurrences de *donc*, l'auteur emploie *donc*$_2$ pour clore son développement. En effet, avec *donc*$_2$, il introduit la récapitulation des idées qu'il vient d'exprimer : la mondialisation est définie en fin de paragraphe par les trois composantes, économiques, technologiques et politiques, qu'il a présentées auparavant (souligné par nous dans le texte) :

1. Quels sont, pour reprendre une expression de Jacques Le Cacheux les « moteurs de la mondialisation » ? On peut **apporter trois éléments de réponse à cette question.** La mondialisation répond d'abord à **une puissante logique économique** ; il y a, dans le fonctionnement d'une économie de marché, de puissantes incitations au développement des échanges. Les gains mutuels retirés des échanges ont été analysés par David Ricardo dans sa théorie des avantages comparatifs, dès 1817. La mondialisation est ensuite favorisée par **un certain environnement technique** ; les échanges stagneraient si des coûts de transport et de communication rédhibitoires les empêchaient d'être rentables. Le progrès technique est donc$_1$ un élément facilitateur de la mondialisation. Enfin, la mondialisation ne peut s'épanouir que si **les États**, convaincus des avantages économiques qu'elle procure, **suppriment** les obstacles tarifaires ou réglementaires susceptibles d'entraver les échanges. La mondialisation est donc$_2$ **le fruit de logiques économiques, de développements technologiques, et de choix politiques**. (233 : 2003-2004)

Si l'auteur emploie *donc*$_2$ pour clore son développement, il l'emploie aussi pour annoncer le plan de ce qui va suivre. En effet,

la première partie du rapport qui suit cet extrait est constituée de trois sous-parties intitulées ainsi par l'auteur lui-même :

1. De puissantes logiques économiques
2. Le rôle des facteurs technologiques
3. La mondialisation, un choix politique

Cet usage de *donc* est très économique par rapport à des tournures rhétoriques comme : « dans une première partie, nous montrerons que la mondialisation est le fruit de puissantes logiques économiques, puis dans une seconde partie... ».
Donc$_1$ sert aussi à reprendre ce qui vient d'être écrit : de *la mondialisation est favorisée par un certain environnement technique* on passe à *le progrès technique est donc*$_1$ *un élément facilitateur de la mondialisation*. Mais *donc*$_1$ a une portée moins grande que celle de *donc*$_2$, puisqu'il ne reprend que la partie qui concerne le progrès technique. L'emploi du groupe nominal *un élément facilitateur de la mondialisation* pour désigner le progrès technique permet à l'auteur de catégoriser ce progrès, autrement dit de l'envisager sous un angle particulier.

En (2), *donc* introduit la reprise de ce qui vient d'être développé dans le paragraphe. Cette reprise sert d'une part à catégoriser l'objet de discours, la globalisation, désignée par le groupe nominal « le trait dominant de l'après-guerre froide ». Elle sert d'autre part à recentrer le discours sur cet objet.

2. Les termes de « mondialisation », ou de « globalisation » – qui sont synonymes – sont devenus d'usage courant au début des années 1990. Leur succès correspond au besoin, ressenti alors, de trouver un nouveau paradigme, un nouveau cadre conceptuel permettant de penser les relations internationales dans le monde de l'après-guerre froide. La chute du communisme en Europe de l'Est et les politiques d'ouverture menées par les pays communistes d'Asie ont permis une extension à la quasi-totalité de la planète du modèle d'économie de marché et ont favorisé l'ouverture et l'insertion dans l'économie mondiale de ces pays. Le trait dominant de l'après-guerre froide serait **donc** la globalisation de l'économie avec, pour corollaire, la multiplication des contacts et des interdépendances entre les sociétés. (233 : 2003-2004)

En (1) et (2), on remarquera que *donc* est situé derrière le verbe. Lorsque la phrase est à la forme négative, *donc* est situé avant

RÈGLE D'USAGE 1

Donc à valeur de reprise se place généralement derrière le verbe, que la phrase soit à la forme affirmative ou négative.

le deuxième terme de la négation. On écrirait ainsi : « Le trait dominant de l'après-guerre froide ne serait **donc** pas la globalisation de l'économie ». Contrairement à l'oral, où *donc* s'emploie fréquemment en tête d'un énoncé, à l'écrit on emploie généralement *donc* derrière le verbe.

2.1.2. *D'où*

À la différence de *donc*, *d'où* se construit uniquement avec des GN. En (3), *d'où* reprend l'idée d'« exception culturelle » mentionnée dès le début du texte. *D'où* employé ainsi en fin de paragraphe permet d'introduire une reprise qui recentre le texte sur son objet de discours, l'« exception culturelle », repris ensuite par *ce thème*.

3. La notion d'« exception culturelle » se comprend comme l'exclusion de la culture de la sphère purement économique et commerciale. Elle lui confère un caractère « singulier » par rapport à tous les autres biens et services. Lors du cycle de l'Uruguay, débuté en 1986, certains États souhaitaient élargir le champ des négociations aux services, touchant par là les secteurs des services culturels, en particulier de l'audiovisuel. Or, la soumission de l'audiovisuel au droit commun de l'accord menaçait l'existence des systèmes nationaux et européens d'aide publique à l'audiovisuel. Face à cette menace, l'Europe a milité pour la création d'une annexe permettant de soustraire le secteur de l'audiovisuel au droit commun de l'accord. **D'où** le concept d'« exception culturelle ». Ce thème a donné lieu à une large mobilisation tant des politiques et des professionnels que de l'opinion. L'industrie culturelle représente en effet le second poste d'exportation des États-Unis. Finalement, le principe de l'« exception culturelle » n'a pas été reconnu puisque les services audiovisuels ont été soumis aux règles du GATS (accord général sur le commerce des services). Toutefois, en pratique, les Européens ont réussi à préserver leurs mécanismes de soutien à l'audiovisuel, même si ce secteur était inscrit dans le calendrier des prochaines négociations. (213 : 2000-2001)

En (4), le GN introduit à la fin du paragraphe par *d'où*, à savoir *l'impératif de l'encadrement de leur visionnage* reprend l'idée qui est développée tout au long du texte (voir mots mis en caractères gras). Ce GN est nouveau. Il permet donc à l'auteur à la fois de reprendre l'une des idées principales de son argumen-

tation et de la catégoriser, autrement dit de lui attribuer une désignation particulière :

4. Comme le souligne M. Serge Tisseron, « l'influence des écrans ne saurait se penser **indépendamment de celle du cercle familial et des liens qui rattachent chacun à son entourage**. **Ce qui importe,** c'est moins les images que nous voyons **que la manière dont nous nous les approprions,** et celle-ci se construit toujours **au carrefour de l'histoire personnelle de chacun, de sa famille et de son (ou de ses) groupe(s) de références** ». Il montre très bien que les images violentes et choquantes auront des effets complètement différents **selon l'entourage de l'enfant et les réactions des adultes qui les visionnent avec eux**. Il souligne, en conséquence, **l'importance de la prise de distance avec les images,** qui permet aux jeunes de s'en emparer, et finalement d'atténuer leur impact. Le paradoxe de l'image est en effet, que pour éprouver des émotions devant elles comme devant la réalité, nous devons provisoirement suspendre notre jugement et y croire. [...] **D'où l'impératif de l'encadrement de leur visionnage et de l'instauration d'un dialogue sur leur impact.** (46 : 2008-2009)

Dans d'autres cas, *d'où* introduit une conséquence qui ne synthétise pas des informations données dans le texte mais qui renvoie à une information supposée connue. Ainsi en (5), *d'où* introduit deux conséquences : une première qui synthétise les idées exprimées dans le paragraphe, *une perception déformée*, et une seconde qui se présente comme le rappel d'un fait connu, *l'idée naïve*.

5. Depuis une décennie, l'Europe est atteinte par les premiers effets physiques du réchauffement climatique : canicule de l'été 2003, tempête de 1999, inondations, fonte des glaciers, modification de la pluviométrie, etc.
Toutefois ces phénomènes climatiques, pour cruels et dévastateurs qu'ils soient quelquefois, ne sont pas encore systématiquement répétitifs. Et donc pas ancrés dans les mentalités collectives. Au demeurant, l'opinion est mithridatisée par les médias qui l'informent en flux continu des catastrophes climatiques qui affectent régulièrement le reste du monde : typhons, cyclones, sécheresses de grande ampleur, inondations diluviennes. **D'où** une perception déformée de ce que pourraient être les conséquences physiques

concrètes du changement climatique et l'idée naïve qu'il existe des possibilités de réponses « à la hollandaise » du style : « si la mer monte, on relèvera le niveau des digues ». (426 : 2005-2006)

En (6), *d'où* introduit un GN qui synthétise ce qui précède et qui catégorise l'objet de discours : l'adjectif *énorme*, qui reprend toutes les données qui précèdent, opère la synthèse, tandis que la catégorisation se fait par l'emploi de « impact ».

RÈGLE GRAMMATICALE 2

D'où ou *de là* se construisent toujours avec un GN ou *ce qui* (ou ses variantes).





6. [...] les concentrations de CO_2 dans l'atmosphère vont augmenter de 800 PPM [partie par million], soit plus 3,5 degrés. La montée des océans peut atteindre 20 à 30 cm, cela dépendra de la teneur dans l'atmosphère de gaz à effet de serre. La fonte de la banquise et des glaciers peut exacerber le problème. L'augmentation des précipitations mondiales, des pluies diluviennes, intervient également. Ces phénomènes climatiques vont s'aggraver et perdurer dans de nombreuses régions du monde, **d'où** un impact énorme sur la société et l'environnement. (56 : 2006-2007)

D'où a un équivalent, *de là*, qui a les mêmes emplois que lui, mais qui est moins fréquent.

2.2. Conclure

Certains marqueurs introduisent une conséquence qui se présente comme la conclusion d'un raisonnement. À la différence des marqueurs de reprise, ils introduisent donc des développements porteurs d'informations nouvelles.

2.2.1. *Donc*

À côté du *donc* de reprise, on a un *donc* conclusif, qui sert à marquer la conclusion que l'on peut tirer des faits que l'on vient d'exposer. Cette conclusion se présente comme une déduction qui découle logiquement de ce qui est exposé.
En (7), l'auteur montre, chiffres à l'appui, que le nombre des pays du Sud participant à l'Organisation mondiale du commerce (OMC) a augmenté et, par voie de conséquence, le pourcentage de la population mondiale. Il reprend ce phéno-

mène par un groupe nominal *la participation aux échanges internationaux* pour en tirer une conclusion qui apparaît comme évidente : ce n'est plus *l'apanage des pays du Nord.*

7. Un signe de la participation croissante des pays du Sud et de l'Est à la globalisation peut être trouvé dans l'augmentation continue du nombre de pays membres de l'OMC. 25 pays signèrent l'accord GATT en 1947 ; avec l'adhésion du Cambodge en septembre dernier [2004], l'organisation compte dorénavant 148 États membres, rassemblant 90 % de la population mondiale. La participation aux échanges internationaux n'est **donc** plus l'apanage des pays du Nord. (233 : 2003-2004)

En (8), l'auteur avance une conclusion puis en montre toute la pertinence en imaginant ce qui se passerait si l'on n'en tenait pas compte.

8. L'Europe importe environ 3 millions de barils par jour en provenance du Golfe persique, soit 45 % de ses importations pétrolières. En retour, l'Union européenne est le premier partenaire commercial de l'Arabie Saoudite, du Koweit et des Émirats Arabes Unis (30 à 40 % de leurs importations). Tout débat sur la politique énergétique européenne doit **donc** tenir compte du rôle de l'Arabie saoudite comme « banque centrale du pétrole » au niveau mondial. Si la stabilité de ce pays était menacée, alors que seul il peut peser considérablement sur les cours du brut en cas de crise, et c'est l'ensemble des équilibres énergétiques européens qui seraient menacés. (436 : 2005-2006)

Donc est aussi employé avec *or* dans des syllogismes, raisonnements qui se décomposent en trois parties :
- on énonce un principe ou une vérité [P] (l'universel) ;
- on énonce un fait [Q] (le particulier) ;
- on tire une conclusion [C].

L'ordre de chacune de ces parties peut varier, et les trois parties ne sont pas toujours énoncées.
L'un des syllogismes les plus célèbres est le suivant :
1. Tous les hommes sont mortels ;
2. Or Socrate est un homme ;
3. Donc Socrate est mortel.

Cependant un syllogisme énoncé de cette façon-là se rencontre rarement dans les textes. *Donc* et *or* forment souvent des raisonnements qui s'articulent ainsi (l'ordre de [P], [Q] et [C] varie) :

- on énonce un principe ou un fait présenté comme admis, un constat [P] ;
- on énonce un autre fait, présenté comme un constat, un jugement ou une hypothèse [Q], qui soulève un problème et qui oblige donc à reconsidérer le fait de départ [P] ;
- on tire une conclusion [C] de la confrontation entre [P] et [Q].

On pourrait ainsi représenter ce type de raisonnement déductif :

[P]
Or, [Q]
[*donc* C]

Il faut noter d'une part que *or* est situé en tête de proposition et est suivi d'une virgule et, d'autre part, que *donc* est situé juste après le verbe, et non en tête de proposition.

Les exemples (9) à (10) présentent des syllogismes :

9. On doit rappeler que les agents pathogènes pour l'homme sont 300 fois plus nombreux dans les zones tropicales que dans les régions tempérées. **Or**, le changement climatique aidant, une partie d'entre eux pourrait connaître une translation vers des zones plus tempérées. On a déjà constaté que les épisodes de poussée d'El Niño, qui correspondent à un réchauffement, créent dans l'hémisphère sud une montée des épidémies. Il va **donc** de soi que la limitation de l'extension de ces pathogènes sera d'autant plus forte qu'elle pourra s'adosser à des écosystèmes variés. (131 : 2007-2008)

Le syllogisme de (9) peut être ainsi décomposé :

- [P] : les agents pathogènes pour l'homme sont 300 fois plus nombreux dans les zones tropicales que dans les régions tempérées (rappel de connaissances, fait admis) ;
- [*or* Q] : une partie d'entre eux pourrait connaître une translation vers des zones plus tempérées (hypothèse qui soulève un problème) ;
- [*donc* C] : plus on préservera des écosystèmes variés, plus on évitera l'extension de ces pathogènes (conclusion).

10. La chaleur représente le premier besoin énergétique en France, loin devant l'électricité spécifique, c'est-à-dire celle qui ne peut être remplacée par aucune autre énergie. **Or,** la chaleur est aujourd'hui couverte à 80 % par des énergies fossiles qui affaiblissent notre pays sur les plans économique et géopolitique et qui contribuent

puissamment au dérèglement climatique. Il faut **donc** se garder de tout « électrocentrisme ». (436 : 2005-2006)

Le syllogisme de (10) peut être ainsi décomposé :

- [P] : la chaleur représente le premier besoin énergétique en France (constat) ;
- [*or* Q] : la chaleur est aujourd'hui couverte à 80 % par des énergies fossiles qui [...] (constat qui soulève un problème) ;
- [*donc* C] : Il faut se garder de tout « électrocentrisme » (conclusion).

11. Actuellement, 85 % des besoins en énergie de l'humanité sont assurés par la transformation de combustibles générateurs d'émissions de CO_2 [dioxyde de carbone]. L'extrapolation des tendances actuelles aboutirait, d'après les évaluations moyennes, à augmenter massivement les émissions annuelles de gaz carbonique en 2050. Et si on se fie à la seule pente du développement des économies asiatiques et nord-américaines, les évaluations les plus pessimistes conduisent plutôt à une multiplication de ces émissions par un facteur supérieur à 5 à cet horizon. **Or,** compte tenu de l'inertie du système, la simple stabilisation de la teneur en CO_2 de l'atmosphère autour de 550 ppm – contre 380 ppm actuellement – exigerait une diminution par 2 des émissions actuelles. Le facteur anthropique est **donc** une des variables de commande de l'évolution du climat de la planète. La forme de cette activité se traduira par une stabilisation, puis un ralentissement du réchauffement ou au contraire par son accélération avec des surprises climatiques dévastatrices dans bien des zones très peuplées. (426 : 2005-2006)

Le syllogisme de (11) peut être ainsi décomposé :

- [P] : actuellement, 85 % des besoins en énergie de l'humanité sont assurés par la transformation de combustibles générateurs d'émissions de CO_2 (constat) ;
- [*or* Q] : la simple stabilisation de la teneur en CO_2 de l'atmosphère autour de 550 ppm – contre 380 ppm actuellement – exigerait une diminution par 2 des émissions actuelles (hypothèse) ;
- [*donc* C] : le facteur anthropique est une des variables de commande de l'évolution du climat de la planète (conclusion).

Dans certains syllogismes, c'est *de ce fait* qui introduit la conclusion du raisonnement, comme en (12) et (13) :

12. L'accélération des ponctions de l'homme sur les milieux naturels concerne aujourd'hui, prioritairement, deux des biomes les plus riches en biodiversité, et deux des milieux les moins explorés dans ce domaine : les forêts des zones intertropicales et les milieux aquatiques. Les pressions de prédation traditionnelles sur ces milieux étaient limitées, d'un côté par la demande et de l'autre par la technologie disponible, clef de l'accessibilité et l'extraction.
Or, dans ces deux domaines la donne s'est modifiée : le développement mondial stimule la demande en produits naturels et les améliorations technologiques d'exploitation ont rendu accessibles une très grande partie des ressources naturelles disponibles. **De ce fait,** les ponctions que l'économie mondiale exerce actuellement sur les milieux naturels excèdent dans de nombreux cas leur possibilité de renouvellement (426 : 2005-2006).

Le syllogisme de (12) peut être ainsi décomposé :

- [P] : jusque-là, les milieux naturels n'étaient pas touchés (constat) ;
- [*or* Q] : maintenant ce n'est plus le cas avec la demande mondiale et les avancées technologiques (constat qui soulève un problème) ;
- [*de ce fait* C] : les milieux ne peuvent plus se renouveler (conclusion).

13. Un Français émet en moyenne par an 6,1 tonnes de CO_2 contre près de 9 tonnes pour un Japonais et près de 20 tonnes pour un habitant des États-Unis. Pourtant, malgré ses faibles émissions, la France n'est pas en situation confortable dans les négociations internationales. Le sommet de Kyoto a fixé un taux global de réduction des émissions des six gaz à effet de serre de 5,2 % entre 2008 et 2012 par rapport à 1990, soit une diminution de 7 % pour les États-Unis, 6 % pour la Japon et 8 % pour la « bulle » que constituent les 15 pays de l'Union européenne. **Or,** la France avait déjà un faible niveau d'émission de gaz carbonique en 1990 [...], et les efforts qu'elle devra consentir seront, **de ce fait**, plus coûteux que pour d'autres pays. En effet, son bas taux d'émissions provenant du recours massif à l'énergie nucléaire, l'effort devra porter principalement sur le secteur des transports, ce qui implique des décisions politiques délicates. (439 : 1997-1998)

Le syllogisme de (13) peut être ainsi décomposé :
- [P] : les pays doivent réduire leurs émissions de CO_2 (donnée) ;
- [*or* Q] : la France avait un faible taux de CO_2 (constat qui soulève un problème) ;
- [*de ce fait* C] : la réduction de CO_2 sera plus coûteuse pour la France (conclusion).

Dans certains syllogismes, la conclusion est énoncée en premier, d'où l'absence de *donc* :

14. Une relance énergique de la politique de maîtrise de l'énergie doit [...] nous permettre de modérer une facture pétrolière en croissance. Il convient en effet de rappeler que si la France produit aujourd'hui 50 % de l'énergie qu'elle consomme, le secteur des transports dépend encore à 100 % du pétrole importé. **Or**$_1$, en 1997, la facture énergétique de la France s'est accrue de 8 % en raison notamment de la hausse de la consommation d'énergie dans les transports. De même, les livraisons de produits pétroliers ont fortement augmenté en mars dernier (+ 9,5 % pour le gazole, + 1,2 % pour les supers). **Or**$_2$, rien ne garantit que le prix du baril de pétrole se maintienne au très bas niveau qu'il a atteint depuis quelques mois. (439 : 1997-1998)

En (14), deux syllogismes, dont la conclusion est commune, se succèdent. Ils peuvent être ainsi décomposés :
- [C] : Une relance énergique de la politique de maîtrise de l'énergie doit [...] nous permettre de modérer une facture pétrolière en croissance (conclusion) ;
- [P_1] : le secteur des transports dépend encore à 100 % du pétrole importé (constat) ;
- [*or*$_1$ Q] : la facture énergétique de la France s'est accrue de 8 % en raison notamment de la hausse de la consommation d'énergie dans les transports (constat qui soulève un problème).
- [C] : Une relance énergique de la politique de maîtrise de l'énergie doit [...] nous permettre de modérer une facture pétrolière en croissance (conclusion) ;
- [P_2] : les livraisons de produits pétroliers ont fortement augmenté en mars dernier (constat) ;
- [*or*$_2$ Q] : rien ne garantit que le prix du baril de pétrole se maintienne au très bas niveau qu'il a atteint depuis quelques mois (jugement qui soulève un problème).

RÈGLE D'USAGE 3

Donc à valeur de conclusion se place généralement derrière le verbe, que la phrase soit à la forme affirmative ou négative.





2.2.2. *Dès lors*

Dès lors est l'équivalent de « dans ces conditions ». En (15), l'auteur expose le problème en matière d'énergie : les prix ne reflètent pas le coût réel pour la société. À partir de cette situation particulière, celle que connaît la France au moment du rapport, il propose une solution : augmenter les taxes.

15. Les émissions de gaz à effet de serre présentent un coût pour la collectivité qui n'est pas reflété dans les prix actuels des énergies fossiles. Cette « externalité négative » conduit à une surconsommation d'énergie et à des émissions de gaz à effet de serre préjudiciables au bien-être collectif. **Dès lors,** il est légitime de modifier, *via* l'instauration de taxes appropriées, le système des prix relatifs afin de faire prendre en compte aux agents le coût réel de leurs émissions de gaz à effet de serre : la taxation satisfait ainsi au principe pollueur/payeur. (346 : 1998-1999)

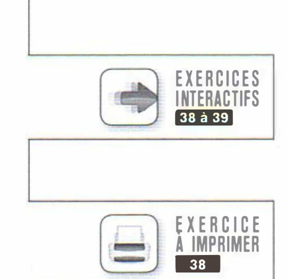
Dès lors se distingue de *donc*. En effet, *donc* peut poser le rapport entre ce qu'on constate et la conclusion qu'on en tire comme valable au-delà du cas particulier énoncé. Tandis que *dès lors* présente la conclusion comme liée aux conditions particulières énoncées : il introduit donc une dimension temporelle entre les conditions de départ et la conclusion que l'on peut en tirer.
Dès lors est très fréquemment employé pour introduire une question. Dans ce cas, l'auteur énonce des faits particuliers à partir desquels il soulève un problème.

16. L'opinion identifie généralement la défense de la biodiversité à celle de quelques espèces phares menacées, comme le tigre, l'éléphant ou l'ours polaire. Mais elle ignore les richesses potentielles des génomes et les interactions complexes des écosystèmes. **Dès lors,** comment s'étonner que les services rendus en matière d'eau ou de pollinisation par ces écosystèmes soient peu perçus par l'opinion ? (131 : 2007-2008)

RÈGLE D'USAGE 4

Dès lors à valeur de conclusion se place généralement en tête de phrase, tandis que *alors* à valeur de conclusion se place généralement derrière le verbe.

Il ne faut pas confondre *dès lors* et *alors*. Comme l'ont montré les exemples (15) et (16), *dès lors* peut s'employer en tête de phrase, cas le plus fréquent, ou derrière le verbe, tandis que *alors* argumentatif suit toujours le verbe. Dans les textes académiques et les essais, *alors* a des emplois équivalents à ceux de *dès lors*, comme en (17) :



17. Le principe des marchés des permis d'émission consiste à allouer aux « pollueurs » (des États à l'échelle internationale, des entreprises à l'échelle nationale) gratuitement, à prix fixe ou aux enchères, des quotas d'émissions de CO_2, que ceux-ci peuvent ensuite s'échanger. Chaque émetteur de CO_2 doit **alors** s'assurer qu'il détient autant de permis d'émission que ce qu'il va émettre. (346 : 1998-1999)

2.2.3. *Aussi*

Avec *aussi*, le rapport qui unit la cause et la conséquence est désigné comme intrinsèque. Ce rapport existe en vertu de lois, principes, fondements, etc., lesquels ne dépendent donc pas de l'énonciateur.

En (18), *aussi* souligne que la sûreté nucléaire étant une question qui reste le domaine réservé des États, il en résulte que le Conseil européen ne peut s'en mêler. Autrement dit, même si le Conseil définit les orientations politiques générales de l'Union européenne, il ne lui a pas été accordé d'intervenir sur certaines questions.

18. [...] la sûreté nucléaire est un sujet bien trop grave et délicat pour que les États membres acceptent de s'en dessaisir au profit de la Communauté. Compte tenu de la sensibilité de leurs opinions publiques sur cette question, ils préfèrent la traiter, y compris dans le domaine de l'information, au niveau national. **Aussi**, la compétence exclusive des États membres en matière de sûreté nucléaire est-elle constamment rappelée dans les diverses résolutions du Conseil. (320 : 1999-2000)

En (19), l'emploi de *aussi* permet à l'auteur de montrer que la conclusion présentée est inséparable de la cause qui l'aura produite, autrement dit que le climat entretient un rapport de dépendance avec la quantité de CO_2.

19. Mme Dominique Dron a [...] évoqué les travaux concernant l'impact des gaz à effet de serre. Elle a expliqué que les variations de ces émissions et des températures évoluaient, depuis un siècle, selon une ampleur et une vitesse inédites et que notre planète entrait ainsi dans une ère inconnue. **Aussi,** les émissions entropiques de CO_2 seront-elles déterminantes dans l'évolution du climat au cours du XXI[e] siècle. (195 : 2003-2004)

Aussi conclusif est toujours en tête de [Q]. L'inversion du pronom sujet n'est pas obligatoire. Cependant, plus le lien entre cause et conséquence sera ressenti comme intrinsèque, plus on aura tendance à construire *aussi* avec l'inversion du pronom sujet. En (20), le lien qui unit le moratoire et la mise au point des technologies qui amélioreront l'extraction des biocarburants relève plus de la sagesse que d'un enchaînement inévitable entre les phénomènes, ce qu'atteste par ailleurs l'emploi du conditionnel « il serait pertinent ». L'auteur n'a donc pas jugé nécessaire d'employer l'inversion du pronom sujet.

20. Pourra-t-on éviter ce grignotage progressif d'espace naturel qui devra se cumuler avec l'accroissement de la demande en produits agricoles ?
    À l'exception des mesures d'interdiction indirectes d'importations qui ne résolvent que partiellement le problème puisqu'elles ne font que le reporter, la limitation de cette croissance de la demande en biocarburants ne peut résulter que de deux types d'actions :
    – celles qui s'efforcent de changer notre mode de développement et notre degré de dépendance des carburants. [...]
    – et celles qui améliorent les technologies d'extraction des biocarburants. Ces technologies dites de 2e génération, fondées sur la catalyse enzymatique de la filière agrocellulosique, ne sont pas encore mûres mais pourraient apporter après 2015 des améliorations significatives. Des technologies dites de 3ème génération fondées sur les potentiels des microalgues semblent encore plus prometteuses. **Aussi**, en l'attente du mûrissement de ces technologies, il serait pertinent d'établir un moratoire sur l'accroissement du pourcentage de biocarburants dans les carburants utilisés. (131 : 2007-2008)

RÈGLE GRAMMATICALE 5

Aussi conclusif se place toujours en tête de phrase et est généralement suivi d'une virgule.

2.2.4. *Ainsi*

Ainsi peut être un adverbe de verbe équivalent à *de cette façon*, comme en (21) :

21. Une amélioration limitée peut être attendue du progrès technologique des véhicules. Certes, les moteurs classiques sont sans cesse plus économes et plus propres. Mais les gains de rendement énergétique **ainsi** obtenus sont en pratique absorbés par l'augmentation de la puissance des véhicules et par l'accroissement du trafic. (436 : 2005-2006)

Ainsi peut aussi être employé pour illustrer ce que l'on vient de montrer. Lorsqu'il est illustratif, il peut entraîner une inversion simple (22), ou bien une inversion complexe (23).

22. Cette proposition [d'instituer une délégation parlementaire à la transition énergétique] permettrait, d'une part, de mieux informer le Parlement et, d'autre part, d'instaurer les conditions d'un dialogue institutionnel et politique sur ce qui doit devenir une priorité nationale. **Ainsi** serait reconnue et confortée la mission de contrôle du Parlement dans un secteur déterminant pour l'avenir de la nation. (426 : 2005-2006)

23. [...] il existe une multitude d'observatoires et d'observations. **Ainsi**, l'observatoire national des ZUS [zones urbaines sensibles] a-t-il pour champ d'étude l'exclusion urbaine. (445 : 2007-2008)

Employé comme adverbe de phrase, autrement dit comme adverbe qui porte sur toute la phrase, il conserve sa valeur d'adverbe de manière (équivalent à *de cette façon*), à laquelle s'ajoute une valeur consécutive (proche de *pour cette raison*).

En (24), l'Union européenne modifie sa dépendance en augmentant ses importations, autrement dit ses importations augmentent pour une certaine raison et d'une certaine manière, ce qu'exprime tout à la fois *ainsi*.

24. Selon les prévisions de l'Agence internationale de l'énergie (AIE), l'Europe devra importer près de 70 % de ses besoins en énergie en 2030, contre 50 % actuellement. L'Union européenne sera **ainsi** dépendante à 90 % pour le pétrole, 70 % pour le gaz et 100 % pour le charbon. (436 : 2005-2006)

Ainsi peut suivre le verbe ou bien être situé en tête de [Q] comme dans les exemples suivants :

25. Les négociations du Doha Round montrent un clivage entre l'Union européenne, désireuse d'introduire des éléments de régulation de la mondialisation dans le domaine social et environnemental, et les pays en développement, qui voient dans ces prétentions une possible menace sur leur croissance économique. Un accord peut être plus facilement obtenu entre sociétés ayant des préférences divergentes si l'on admet le principe d'une contribution différenciée de chacun des participants. **Ainsi**, les pays qui ont les moyens les plus importants, ou qui sont les plus déterminés à avancer sur un

objectif, porteront une part disproportionnée du fardeau commun. (233 : 2003-2004)

26. La superficie des espaces boisés a doublé depuis deux siècles en France. La forêt française est même en croissance continue : elle croît de 30 000 à 82 000 hectares par an. Selon les estimations actuelles, le tiers de l'accroissement annuel de la biomasse forestière n'est pas valorisé. Le potentiel énergétique de l'agriculture est lui aussi considérable : les déchets d'élevage et les sous-produits agricoles (pailles de céréales, tiges de maïs, sarments de vigne...) sont abondants et des cultures énergétiques dédiées sont en train de faire leur apparition. **Ainsi** les agriculteurs et forestiers d'aujourd'hui sont-ils les producteurs d'énergie de demain. (436 : 2005-2006)

Lorsqu'il est situé en tête de phrase, *ainsi* peut entraîner une inversion complexe ou une inversion simple du pronom. Dans ce cas il est très proche de la valeur de *aussi*, c'est-à-dire qu'il amorce une conclusion qui institue entre cause et conséquence un lien nécessaire. Cependant, plus le lien entre cause et conséquence est senti comme intrinsèque, moins *ainsi* peut se substituer à *aussi*. En (27), *aussi* est acceptable alors que *ainsi* ne l'est pas en (28) :

27. La France a ratifié le protocole de Kyoto. **Aussi**, doit-elle modifier sa politique énergétique.

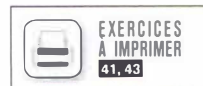
28. La France a ratifié le protocole de Kyoto. ***Ainsi** doit-elle modifier sa politique énergétique.

RÈGLE D'USAGE 6

Ainsi conclusif peut se placer en tête de phrase ou derrière le verbe.

En (29) et (30), le lien entre la ratification du protocole et les obligations qui en découlent est considéré comme essentiel : quand on signe un protocole, on prend certains engagements. *Ainsi* et *aussi* sont acceptables. Si les deux marqueurs sont possibles c'est parce qu'être le premier peut procurer de la fierté, mais seulement dans certains domaines. Etre le premier n'entraîne donc pas inévitablement de la fierté.





29. La France a été le premier pays industrialisé à ratifier le protocole de Kyoto. **Aussi**, ce pays peut-il être fier de ce grand pas en avant dans la lutte contre le réchauffement climatique.

30. La France a été le premier pays industrialisé à ratifier le protocole de Kyoto. **Ainsi**, ce pays peut-il être fier de ce grand pas en avant dans la lutte contre le réchauffement climatique.

Récapituler et déduire

RÈGLES D'USAGE ET RÈGLES GRAMMATICALES

Récapituler

***RÈGLE D'USAGE* 1**

Donc à valeur de reprise se place généralement derrière le verbe, que la phrase soit à la forme affirmative ou négative.

Les termes de « mondialisation », ou de « globalisation » – qui sont synonymes – sont devenus d'usage courant au début des années 1990. Leur succès correspond au besoin, ressenti alors, de trouver un nouveau paradigme, un nouveau cadre conceptuel permettant de penser les relations internationales dans le monde de l'après-guerre froide. La chute du communisme en Europe de l'Est et les politiques d'ouverture menées par les pays communistes d'Asie ont permis une extension à la quasi-totalité de la planète du modèle d'économie de marché et ont favorisé l'ouverture et l'insertion dans l'économie mondiale de ces pays. Le trait dominant de l'après-guerre froide serait ***donc*** *la globalisation de l'économie avec, pour corollaire, la multiplication des contacts et des interdépendances entre les sociétés.* **>> Voir page 136**

RÈGLE GRAMMATICALE 2

D'où ou *de là* se construisent toujours avec un GN ou ce *qui* (ou ses variantes).

La notion d'« exception culturelle » se comprend comme l'exclusion de la culture de la sphère purement économique et commerciale. Elle lui confère un caractère « singulier » par rapport à tous les autres biens et services. Lors du cycle de l'Uruguay, débuté en 1986, certains États souhaitaient élargir le champ des négociations aux services, touchant par là les secteurs des services culturels, en particulier de l'audiovisuel. Or, la soumission de l'audiovisuel au droit commun de l'accord menaçait l'existence des systèmes nationaux et européens d'aide publique à l'audiovisuel. Face à cette menace, l'Europe a milité pour la création d'une annexe permettant de soustraire le secteur de l'audiovisuel au droit commun de l'accord. ***D'où*** *le concept d'« exception culturelle »* **>> Voir page 138**

Déduire

***RÈGLE D'USAGE* 3**

Donc à valeur de conclusion se place généralement derrière le verbe, que la phrase soit à la forme affirmative ou négative.

La chaleur représente le premier besoin énergétique en France, loin devant l'électricité spécifique, c'est-à-dire celle qui ne peut être remplacée par aucune autre énergie. Or, la chaleur est aujourd'hui couverte à 80 % par des énergies fossiles qui affaiblissent notre pays sur les plans économique et géopolitique et qui contribuent puissamment au dérèglement climatique. Il faut ***donc*** *se garder de tout « électrocentrisme ».* **>> Voir page 143**

***RÈGLE D'USAGE* 4**

Dès lors à valeur de conclusion se place généralement en tête de phrase, tandis que *alors* à valeur de conclusion se place généralement derrière le verbe.

L'opinion identifie généralement la défense de la biodiversité à celle de quelques espèces phares menacées, comme le tigre, l'éléphant ou l'ours polaire. Mais elle ignore les richesses potentielles des génomes et les interactions complexes des écosystèmes. ***Dès lors****, comment s'étonner que les services rendus en matière d'eau ou de pollinisation par ces écosystèmes soient peu perçus par l'opinion ?* **>> Voir page 144**

RÈGLE GRAMMATICALE 5

Aussi conclusif se place toujours en tête de phrase et est généralement suivi d'une virgule.

Mme Dominique Dron a […] évoqué les travaux concernant l'impact des gaz à effet de serre. Elle a expliqué que les variations de ces émissions et des températures évoluaient, depuis un siècle, selon une ampleur et une vitesse inédites et que notre planète entrait ainsi dans une ère inconnue. ***Aussi****, les émissions entropiques de* CO_2 *seront-elles déterminantes dans l'évolution du climat au cours du XXI*[e] *siècle.* **>> Voir page 146**

***RÈGLE D'USAGE* 6**

Ainsi conclusif peut se placer en tête de phrase ou derrière le verbe.

Les négociations du Doha Round montrent un clivage entre l'Union européenne, désireuse d'introduire des éléments de régulation de la mondialisation dans le domaine social et environnemental, et les pays en développement, qui voient dans ces prétentions une possible menace sur leur croissance économique. Un accord peut être plus facilement obtenu entre sociétés ayant des préférences divergentes si l'on admet le principe d'une contribution différenciée de chacun des participants. ***Ainsi****, les pays qui ont les moyens les plus importants, ou qui sont les plus déterminés à avancer sur un objectif, porteront une part disproportionnée du fardeau commun.* **>> Voir page 148**

3. Concéder

Dans cette partie, vous apprendrez à :
- contester les conséquences attendues (3.1.) ;
- restreindre les conséquences attendues (3.2.).

Concéder, c'est dans un premier temps admettre un fait, une idée et la conclusion que l'on pourrait en tirer et, dans un deuxième temps, revenir sur ce fait, cette idée ou la conclusion pour les présenter comme partiellement ou complètement erronées. Ainsi en (1), l'auteur reconnaît d'abord l'existence d'une même pratique en Afrique et en France : les petites filles sont promises en mariage qu'elles restent au pays ou qu'elles immigrent. Puis il revient sur ce phénomène pour montrer qu'il n'engendre pas les mêmes effets chez les filles en situation d'immigration.

1. Dans de nombreuses sociétés africaines, [la petite fille] se voit fréquemment promise en mariage à une autre famille peu après sa naissance. Il en va encore fréquemment de même en situation d'immigration. **Toutefois**, si durant toute son enfance au village, elle pouvait avoir de fréquents contacts avec son futur époux, avec lequel elle pouvait jouer et avoir un rapport privilégié, il ne saurait évidemment en aller de même lorsque l'alliance a lieu en France. Or, c'est précisément à l'âge de 12-13 ans, que celle-ci doit être réaffirmée, d'une part, par la présentation du futur mari à la jeune adolescente, d'autre part, à travers les premiers versements de la compensation matrimoniale (ou *dot*). C'est donc peu après leur passage au collège que ces adolescentes découvrent brutalement le projet de mariage échafaudé par leurs parents ; ce qui est d'autant plus déstabilisant qu'à la différence des jeunes qui vivent au village, elles ignoraient tout de ces pratiques, dont, en France, les jeunes ne parlent guère entre eux avant d'y être personnellement confrontés[28].

Concéder, c'est donc valider jusqu'à un certain point une première assertion. Suivant le marqueur de concession qu'on emploie, soit on conserve la validité d'une première assertion

28. Bernadet P., Poitou D., « Du cadet à l'enfant. Le bouleversement des statuts et des normes en situation d'acculturation rapide », in *Déviance et Société*, vol. 26, 2002/1.

mais on en rejette les inférences, soit on limite sa validité ou on l'invalide, soit on montre une certaine contradiction entre l'assertion et ses conséquences. Un même marqueur peut avoir plusieurs emplois. Ainsi *toutefois* peut servir à invalider une conclusion ou à rejeter la validité d'une première assertion. *Bien que* peut servir à contester des conséquences attendues ou bien à les limiter. Même si la différence entre certains marqueurs est ténue, ce qui rend leur classement difficile, ils seront présentés ici de façon à faire ressortir leurs particularités.
La liste des marqueurs étudiés dans cette partie se limitera à ceux qui sont le plus fréquemment employés dans les écrits académiques. C'est pourquoi *tout de même* sera étudié, au contraire de *quand même* dont les occurrences sont très rares[29].

3.1. Contester les conséquences attendues

Parmi les marqueurs retenus, certains se construisent avec :
- une proposition [Q] : [*bien que* Q], [*même si* Q]
- un groupe nominal : *malgré* GN, *en dépit de* GN

Les autres marqueurs sont des adverbes : *pourtant, néanmoins.*

3.1.1. *Bien que*

On emploie [*bien que* Q], [P] pour rejeter avec [P] les conséquences qui devraient ou pourraient normalement découler de [Q]. On reconnaît que ce qui est énoncé dans [Q] est possible, mais on conteste avec [P] les effets auxquels on aurait pu s'attendre. On remet donc en cause une certaine normalité entre les choses en présentant des cas qui s'opposent aux principes, vérités générales, croyances, idées reçues, etc., d'où découlerait cette normalité. Dans ce cas, *bien que* est toujours employé avec un verbe conjugué au subjonctif. Par ailleurs, [*bien que* Q] est toujours séparé de [P] par une virgule.
En (2), [*bien que* Q], [P] sert à rejeter l'idée que les pays qui s'étaient réunis pour définir les Nations unies partageaient une conception

29. *Quand même* est en revanche très employé à l'oral.

commune de l'organisation, idée que l'on pourrait normalement tirer du fait qu'ils étaient « tombés d'accord sur l'objectif général, la structure et les fonctions du nouvel organisme ». En énonçant [P], on montre que les « désaccords persistants » l'emportent sur le consensus obtenu sur certains points.

2. La première étape d'importance dans le processus de création des Nations unies a été franchie entre le 21 août et le 7 octobre 1944 à la conférence de Dumbarton Oaks, du nom d'une propriété située à Washington (D.C.). La conférence réunit les trois Grands, auxquels s'était jointe la Chine – nouveau groupe souvent désigné par l'expression « les quatre Grands ». **Bien que** ces quatre pays soient tombés d'accord sur l'objectif général, la structure et les fonctions du nouvel organisme, la conférence s'est achevée sur des désaccords persistants quant aux conditions nécessaires pour devenir membre et pour voter[30].

En (3), *bien que* [Q], [P] sert à rejeter l'idée que la pratique qui consiste à déployer des forces armées internationales pour maintenir la paix ne serait pas officialisée, idée que l'on pourrait normalement tirer du fait que cette pratique n'était pas mentionnée dans la Charte de l'ONU.

3. Les forces armées internationales ont été déployées pour la première fois en 1948 pour faire respecter les cessez-le-feu au Cachemire et en Palestine. **Bien que** cette pratique ne soit pas explicitement mentionnée dans la Charte de l'ONU, l'utilisation de telles troupes comme force d'interposition entre les belligérants, en attente du retrait des forces armées et de pourparlers – pratique dénommée « maintien de la paix » –, a été officialisée en 1956 pendant la crise de Suez, impliquant l'Égypte, Israël, la France et le Royaume-Uni[31].

Avec *bien que*, l'ordre des propositions est variable. On peut ainsi avoir :

- [*bien que* Q], [P]
- [P], [*bien que* Q]

Quand [*bien que* Q] vient en seconde position, le marqueur introduit cependant plus souvent une rectification qu'une

30. Fomerand J., Lynch C., Mingst K., « Nations Unies (O.N.U) », *Encyclopædia Universalis France*, 2010.
31. *Ibid.*

invalidation des conséquences (voir unité III, 3.2.1.). Quel que soit l'ordre des propositions, c'est [P] qui est l'argument le plus fort.

3.1.2. *Malgré – En dépit de*

Pour rejeter avec [P] les conséquences qui devraient normalement découler de [Q], on emploie :

- [*malgré* Q], [P]
- [P], [*malgré* Q]
- [*en dépit de* Q], [P]
- [P], [*en dépit de* Q]

Comme avec [*bien que* Q], on reconnaît que ce qui est énoncé dans [Q] est vrai, mais on conteste avec [P] les effets auxquels on aurait pu s'attendre. À la différence de *bien que*, *malgré* et *en dépit de* s'emploient seulement avec un groupe nominal. [*malgré* Q] ou [*en dépit de* Q] sont toujours séparés de [Q] par des signes de ponctuation (virgules et/ou point, selon la place dans la phrase).

En (4), la mesure adoptée par le Conseil de sécurité est reconnue mais ses effets contestés, puisque ses principes ne sont pas appliqués par les États. De même, sont reconnus des progrès en matière de reconnaissance des droits des femmes, mais leurs effets sont contestés, puisque les femmes sont encore « marginalisées voire ignorées ».

4. **En dépit de** l'adoption cette année de la résolution 1820 (2008) du Conseil de sécurité reconnaissant la violence sexuelle comme un problème de sécurité exigeant une réponse systématique, il existe encore un écart entre les politiques nationales et les principes consacrés dans la résolution », a affirmé mercredi la responsable de la parité à l'ONU, Rachel Mayanja. « **Malgré** les progrès réalisés, les femmes continuent d'être marginalisées voire ignorées », et il est impensable que les femmes ne soient pas impliquées intégralement dans chaque étape des processus de paix et de reconstruction postconflit, a déclaré Mme Mayanja, Sous-Secrétaire générale et Conseillère spéciale pour la parité des sexes et la promotion de la femme lors d'une réunion du Conseil de sécurité sur les femmes, la paix et la sécurité[32].

32. www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=17669 & Cr = femmes & Cr1 = paix, consulté le 30.11.08.

Malgré peut être employé avec les pronoms *cela* et *tout*. Cet emploi permet de reprendre tout ce qui vient d'être énoncé pour en rejeter les effets, comme en (5) ou encore en (6).

5. Depuis 2002, la hausse des prix des minéraux et des produits agricoles bruts a contribué à une remarquable période de croissance économique dans toutes les régions en développement, d'après le rapport 2008 sur les objectifs du millénaire pour le développement de l'ONU. **Malgré cela**, beaucoup de ces pays sont maintenant confrontés à des factures plus élevées pour l'importation de nourriture et de carburant, ce qui met leur croissance en péril[33].

6. L'an dernier, 480 000 enfants de moins de 15 ans mouraient du SIDA, dont 430 000 en Afrique sub-saharienne. Depuis le début de l'épidémie de SIDA, 3,8 millions d'enfants sont morts de cette maladie, dont 3,3 millions en Afrique sub-saharienne. Enfin, 1,3 million d'enfants vivent actuellement avec le virus du VIH/SIDA, dont 1 million en Afrique sub-saharienne. La vaste majorité de ces derniers seront morts d'ici 10 ans.
La majeure partie des enfants infectés par le VIH sont nés d'une mère infectée par le virus. Ces enfants contractent le virus dans l'utérus, à la naissance ou peu de temps après par l'allaitement maternel. Des études ont révélé qu'environ le tiers des enfants nés de mères sidatiques devenaient infectés et que la moitié d'entre eux contractaient le virus en étant nourris au sein.
Malgré tout, les femmes de l'Afrique sub-saharienne se voient bloquer l'accès à des traitements réduisant nettement la possibilité de transmettre le virus à leurs enfants. Ces mêmes traitements sont disponibles depuis plusieurs années dans les pays capitalistes avancés pour les femmes infectées par le VIH. Par ailleurs, le biberon ne peut constituer une option pour la vaste majorité des mères infectées au VIH de l'Afrique sub-saharienne en raison du manque de biberons et de l'absence d'approvisionnement en eau propre et potable[34].

33. PNUD, http://content.undp.org/go/newsroom/2008/september/la-hausse-des-prix-alimentaires-menace-la-lutte-contre-la-pauvret.fr ; jsessionid = axbWzt... ? categoryID = 412182 & lang = fr, consulté le 30.11.08.
34. Scherrer P., « Un rapport de l'ONU sur le SIDA dépeint un tableau sombre de dévastation », www.wsws.org/francais/News/2000/sept00/22sept_sidaonu. shtml, consulté le 30.11.08.

3.1.3. *Pourtant*

On emploie [P], [*pourtant* Q] principalement pour remettre en cause les inférences de [P]. [Q] est l'argument le plus fort.

En (7), l'auteur présente dans un premier temps les bénéfices qui devraient normalement découler de la formation en cours de vie active. Dans un second temps, il les revoit à la baisse. En employant [*pourtant* Q], il minimise [P] et renforce [Q].

7. En permettant l'acquisition et le transfert de savoirs et en facilitant l'adaptation des travailleurs à la demande d'emploi des entreprises, la formation en cours de vie active est susceptible de freiner le développement de la précarité de l'emploi, d'aider à la stabilisation des trajectoires professionnelles les plus marquées par l'incertitude et le chômage et d'ouvrir à de meilleures perspectives en matière d'emploi et d'insertion. **Pourtant**, la façon dont elle est organisée et l'utilisation qui en est faite ne permettent pas d'en tirer tous les bénéfices escomptés pour les personnes en marge du marché du travail. (445 : 2007-2008)

Pourtant peut être employé dans la proposition qui présente les conséquences contraires à celles auxquelles on aurait pu s'attendre comme en (7). Mais il peut aussi être employé dans la proposition qui énonce la cause qui aurait dû produire tel ou tel effet. Ainsi en (8), la fragilité des enfants face aux fortes chaleurs aurait pu avoir des conséquences sanitaires néfastes sur eux. Or, ils n'ont pas été touchés par la canicule. Leur vulnérabilité n'était pas un facteur suffisant pour provoquer leur mortalité. La suite du texte explique pourquoi la canicule n'a pas eu les effets auxquels on aurait pu s'attendre. Dans cet emploi, la validité de [Q] n'est pas remise en question, autrement dit les enfants sont bien des êtres vulnérables face à la chaleur.

8. La canicule [de 2003] a davantage frappé les femmes que les hommes et, à partir de 45 ans, la surmortalité s'est fortement accrue en fonction de l'âge. À l'inverse, il convient de relever que le phénomène semble avoir totalement épargné les enfants en bas âge qui étaient **pourtant** *a priori* tout autant vulnérables. Il est vraisemblable que la sensibilisation particulière des parents à la fragilité des très jeunes enfants explique cette situation. (195 : 2003-2004)

En (9), l'auteur rappelle que la Russie n'a pas jugé suffisante sa responsabilité en matière de pollution pour appliquer immé-

diatement le protocole de Kyoto. En employant dans une parenthèse [*pourtant* Q], il renforce l'argument qui aurait dû conduire la Russie à agir autrement et il signale ainsi qu'il ne partage pas la décision de ce pays.

9. En 2001, les États-Unis – bien que responsables du quart des émissions de gaz à effet de serre de la planète – ont annoncé qu'ils ne procèderaient pas à la ratification du protocole de Kyoto. [...] La Russie – **pourtant** responsable de 17,4 % des émissions des pays développés – a, quant à elle, décidé de surseoir à la ratification du protocole. (195 : 2003-2004)

Lorsque [P] et [*pourtant* Q] sont situés dans la même phrase, comme en (8), *pourtant* est le plus généralement placé derrière le verbe. En revanche, il s'emploie le plus souvent en début de phrase, quand [*pourtant* Q] remet en cause tout ce qui précède (un paragraphe ou plusieurs) comme en (10).

10. Fondatrice des politiques de l'insertion, la grande loi du 29 juillet 1981 rappelle dans son article premier que leur objectif est de « garantir sur l'ensemble du territoire l'accès effectif de tous aux droits fondamentaux dans les domaines de l'emploi, du logement, de la protection de la santé, de la justice, de l'éducation, de la formation et de la culture, de la protection de la famille et de l'enfance. »
    Pourtant, dix ans après, le dernier rapport de l'ONPES [observatoire nationale de la pauvreté et de l'exclusion sociale] met en évidence les défauts ou difficultés d'accès des ménages les plus défavorisés à certains droits fondamentaux, qu'il s'agisse des biens de première nécessité, du logement, des services de santé, de la culture ou de l'éducation. (445 : 2007-2008)

3.1.4. *Même si*

On emploie [*même si* Q], [P] pour rejeter avec [P] les conséquences qui devraient normalement découler de [Q]. [Q] est présenté comme une condition réelle ou imaginable qui est ou serait inefficiente.

En (11), l'auteur signale que les bénévoles n'ont pas de *véritable statut*, statut auquel on aurait pu normalement s'attendre puisqu'il existe *de nombreux textes législatifs et réglementaires*

sur le bénévolat. Dans cet exemple, l'existence de textes sur le bénévolat est présentée comme une condition non suffisante pour le statut du bénévole.

11. Le Conseil économique et social définit le bénévole comme une personne « qui s'engage librement pour mener une action non salariée en direction d'autrui en dehors de son temps professionnel et familial ». Le bénévole peut toutefois être dédommagé des frais induits par son activité (déplacement, hébergement, achat de matériel au service de l'association, etc.). On estime à plus de 10 millions le nombre de bénévoles et à un million et demi le nombre de salariés dans le secteur associatif. **Même si** de nombreux textes législatifs et réglementaires ont contribué à une meilleure reconnaissance et à une valorisation du bénévolat, il n'existe pas de véritable statut du bénévole associatif. (49 : 2006-2007)

En (12), [Q] est présenté comme une hypothèse qui ne serait pas en mesure de produire les effets attendus. Dans cet exemple, la valeur d'hypothèse repose sur l'emploi de l'imparfait en [Q] et du conditionnel en [P].

12. **Même si** on atteignait les objectifs fixés par le protocole de Kyoto, on ne pourrait retarder que de deux ans le réchauffement climatique global à la fin du siècle.

Avec *même si*, l'ordre des propositions est variable. On peut ainsi avoir :

- [*même si* Q], [P]
- [P], [*même si* Q]

Quand [*même si* Q] vient en seconde position, le marqueur introduit cependant plus souvent une rectification qu'une invalidation des conséquences (voir unité III, 3.2.2.).

3.1.5. *Néanmoins*

On emploie [P] [*néanmoins* Q] pour rejeter totalement ou partiellement les conséquences qui devraient ou pourraient normalement découler de [P]. *Néanmoins* s'emploie plus fréquemment dans les cas où la relation qui unit [P] à [Q] est présentée comme déjà établie et dans les contextes où il s'agit d'évaluer deux termes qualitatifs (voir aussi *toutefois*, unité III, 3.2.3, qui est proche de *néanmoins* dans certains cas).

En (13), deux caractéristiques des voitures sont confrontées, leur prix et leur ligne (évaluation qualitative). La seconde caractéristique est présentée comme l'une des conséquences de la première, à savoir que pour fabriquer des voitures à bas prix les constructeurs automobiles consacrent généralement moins d'argent pour leur design. [*néanmoins* Q] sert à rejeter la conséquence normalement attendue.

13. Pour s'imposer sur les marchés émergents en plein développement, constructeurs établis et nouveaux venus se livrent une guerre sans merci sur le front du design. L'enjeu pour PSA, Volkswagen ou Tata : offrir des modèles bon marché aux lignes **néanmoins** soignées. L'avantage est du côté occidental mais jusqu'à quand[35] ?

En (14), le nucléaire est présenté comme une source d'énergie qui requiert des investissements. De là on pourrait normalement conclure qu'il est plus cher que les autres énergies fossiles, et donc moins rentable. Avec [*néanmoins* Q] cette conclusion est invalidée. Par ailleurs, la rentabilité du nucléaire est présentée d'emblée comme une caractéristique qui n'est pas certaine. Le doute vient du vocabulaire employé (*interrogation* et *réelle*). Il arrive ainsi parfois que la vérité de [P] soit mise en question dans [P] par un verbe au conditionnel, un adverbe (*sans doute*, *peut-être*), ou encore un verbe comme *sembler*, *apparaître*.



14. Une interrogation pèse sur la rentabilité réelle du nucléaire, compte tenu des investissements massifs que cette filière énergétique exige. **Néanmoins**, le nucléaire a toujours un coût de production inférieur à celui des énergies fossiles. (320 : 1999-2000)



3.2. Limiter les conséquences attendues ou la validité de [P]

Parmi les marqueurs retenus, certains se construisent avec une proposition [Q] : [*bien que* Q], [*même si* Q], [*quoique* Q]. Les

35. Deye M., « Marchés émergents : Une affaire de design », in *Usine nouvelle*, n° 3116, 2008.

autres marqueurs sont des adverbes ou locutions adverbiales : *pour autant, toutefois, cependant, tout de même, certes.*

3.2.1. *Bien que*

Quand [*bien que* Q][36] vient après [P], il a le plus souvent une valeur restrictive. On l'emploie en effet généralement pour limiter la validité de [P].

En (15), le fait que la contribution des États-Unis soit la plus forte n'est pas contesté mais relativisé par les chiffres qui sont ensuite donnés. Du fait que les États-Unis demeurent le pays qui contribue le plus fortement aux Nations unies, il ne faudrait pas déduire qu'ils donnent beaucoup d'argent à cette organisation. [*bien que* Q] restreint le rôle financier des États-Unis et constitue l'argument le plus fort. Dans la phrase suivante, la première place des États-Unis en matière de contribution financière est même niée.

15. Le secrétaire général [de l'ONU] doit soumettre un budget à l'approbation de l'Assemblée générale une fois tous les deux ans. La Charte stipule que les dépenses de l'organisation doivent être supportées par chacun de ses membres selon la répartition faite par l'Assemblée générale. La Commission des contributions prépare une grille d'évaluation applicable à tous les membres, soumise à l'Assemblée générale pour approbation. Les États-Unis demeurent le pays qui contribue le plus fortement, **bien que** leur participation ait diminué sans discontinuer, passant de deux cinquièmes du budget lors de la création des Nations unies à un quart en 1975, pour tomber à un cinquième en 2000. Mais d'autres membres contribuent plus fortement si l'on prend comme critère de mesure la contribution par habitant[37].

3.2.2. *Même si*

Lorsque la proposition [*même si* Q][38] vient après [P], elle sert principalement à limiter la validité de ce qui est énoncé en [P]. C'est cependant la proposition [P] qui constitue l'argument

36. Voir unité III, 3.1.1.
37. Fomerand J., Lynch C., Mingst K., *op. cit.*
38. Voir unité III, 3.1.4.

le plus fort. *Même si* est beaucoup plus fréquemment employé que *bien que* à valeur rectificative.

En (16), l'auteur présente une évolution récente de l'image corporelle. Il constate que hommes et femmes sont touchés par un même idéal de minceur (« la volonté de maigrir est devenue générale », « elle touche désormais les deux sexes »). L'emploi de [*même si* Q] lui permet de limiter la proportion d'hommes touchés par le phénomène.

16. C'est dans les premières années du XXe siècle qu'est apparu l'idéal du corps mince pour les femmes, en rupture avec des siècles de valorisation des formes généreuses. L'abondance alimentaire puis l'essor du travail dans le secteur tertiaire ont imposé l'idée qu'un corps sain était un corps sportif et mince. [...] La minceur étant devenue l'un des attributs les plus visibles de la beauté, la volonté de maigrir est devenue générale. Elle touche d'ailleurs désormais les deux sexes, **même si** ce sont les femmes qui y sont le plus soumises. (439 : 2007-2008)

En (17), l'auteur précise qu'il ne faut pas confondre maigreur extrême et anorexie. En employant [*même si* Q], il cite un argument qui pourrait être avancé par ceux qui, selon lui, se laissent duper par la maigreur des anorexiques. Pour lui, la maigreur est l'une des manifestations de l'anorexie mais non sa cause. C'est [P], *ce n'est pas la maigreur que les anorexiques cherchent réellement*, qui reste l'argument le plus fort.

17. La maigreur extrême, la maigreur excessive et l'anorexie ne se confondent pas. Il y a même une forme de paradoxe à le croire car c'est en quelque sorte conforter le discours que les anorexiques tiennent sur eux-mêmes. Ils prétendent en effet choisir la maigreur comme forme d'apparence et affichent un objectif aussi inatteignable que précis de poids comme devant garantir leur bien-être physique et mental. Or, ce n'est pas la maigreur que les anorexiques cherchent réellement, **même si** c'est le symptôme le plus visible de leur mal. Leur recherche est celle d'un équilibre biologique et psychique perdu qui prend la maigreur comme alibi. (439 : 2007-2008)

3.2.3. *Toutefois*

On emploie [P] [*toutefois* Q] pour invalider une conclusion que l'on pourrait tirer de [P]. Dans ce cas, *toutefois* est proche de *néan-*

moins. Il s'emploie cependant principalement dans les contextes où il s'agit d'évaluer deux termes quantitatifs, dans les contextes où [P] se présente comme une conclusion à laquelle on a abouti (par exemple l'aboutissement d'un raisonnement, d'une observation, au cours desquels on a examiné un certain nombre d'éléments). Il est aussi employé pour limiter ou rejeter la validité de [P].

En (18), la méthode proposée par certains pour faire face à la pénurie d'eau est remise en question avec *toutefois.* [*toutefois* Q] invalide donc [P] qui se présente comme la conclusion à laquelle aboutit le raisonnement (*manque d'eau* et *ressources disponibles limitées* = *dessaler l'eau* – présence de *donc* qui marque l'aboutissement de ce raisonnement). La validité de [Q] par rapport à [P] est par ailleurs renforcée par l'emploi de *car* qui introduit une justification venant à l'appui de [Q].

18. Partout on manque d'eau. Et les ressources disponibles sont limitées. Une idée fait donc son chemin : dessaler l'eau de mer pour éviter les pénuries. La méthode est **toutefois** contestée, car elle n'est pas exempte de risques pour l'environnement[39].

En (19), le procédé technologique mis en place par les producteurs de disques est remis en question avec [*toutefois* Q], remise en question qu'exprime aussi la dernière phrase du paragraphe : *la solution ne viendra probablement pas de la technologie.* Le procédé constitue l'aboutissement de la réflexion des producteurs de disques pour lutter contre la copie et la distribution illégale de la musique numérisée. Avec *toutefois*, l'auteur s'engage dans la polémique en montrant que le procédé va à l'encontre des acheteurs légaux.

19. Pour lutter contre la copie et la distribution illégale de la musique numérisée, les producteurs de disques ont associé aux fichiers des logiciels anticopie. Ceux-ci limitent **toutefois** l'usage de la musique, y compris pour ceux qui l'ont achetée légalement. Et les techniques imaginées pour remédier à ce problème sont critiquées : elles menaceraient les libertés individuelles. La solution ne viendra probablement pas de la technologie, mais d'adaptations du droit d'auteur et de sa rémunération[40].

39. « L'eau douce coule enfin à Kavaratti ; La planète bleue perd des couleurs », in *Courrier international*, n° 926-927-928, 01.08.08.
40. Cuvelliez C., Michaut, C., *Recherche*, n° 418, 2008.

En (20), la réglementation en matière de location est d'abord rappelée. Puis dans un second temps, l'auteur invalide l'une des conséquences que l'on pourrait tirer de cette réglementation.

20. Les occupants des locations saisonnières, résidences secondaires, meublés, logements-foyers et logements de fonction ne sont pas soumis à l'obligation d'assurance. **Toutefois**, ils sont responsables comme les autres. Ils ne doivent donc pas négliger de garantir leur responsabilité à l'égard de leur propriétaire[41].

En (21), la réglementation en matière de divorce est d'abord présentée. Puis, dans un second temps, est mentionné un cas dans lequel cette réglementation ne s'applique pas. *Toutefois* est ainsi souvent employé pour énoncer une exception à une loi générale.

21. L'assistance d'un avocat est obligatoire pour chacun des deux époux pendant la procédure de divorce. **Toutefois**, en cas de divorce par consentement mutuel, les époux peuvent choisir, d'un commun accord, un seul et même avocat[42].

3.2.4. *Quoique*

On emploie [*quoique* Q] pour limiter la validité de [P] ou d'un élément de [P]. [Q] sert souvent à exposer un conflit entre les propriétés d'un objet, sans que l'une l'emporte sur l'autre. [Q] est très souvent réduit à un adjectif, un participe présent ou passé, un groupe prépositionnel, et se trouve postposé à un groupe nominal de [P]. Lorsque [Q] est une proposition, le verbe est au subjonctif.

En (22), l'auteur présente un livre paru en 1999 sur la métropolisation. Il est amené à évaluer deux qualités qui, dans le cadre de sa critique, entrent en conflit : une réflexion *séduisante* et *dispersée*. En employant [*quoique* Q], il limite la première qualité qui reste tout de même valable.

22. La métropolisation est-elle mythe ou réalité ? Le concept ne prend-il sens qu'aux yeux d'une communauté scientifique française voire

41. www.dgccrf.bercy.gouv.fr/documentation/fiches_pratiques/fiches/assurances_loc_immobiliere.htm, consulté le 30.11.08.
42. www.vosdroits.justice.gouv.fr/index.php?rubrique=10062 & ssrubrique = 10202 & article = 11168, consulté le 05.12.08.

européenne ? Le récent ouvrage dirigé par les économistes Claude Lacour et Sylvette Puissant, composé de différents articles, caractéristique de la collection Villes, nous entraîne dans une réflexion séduisante, **quoique** dispersée, sur l'univers polysémique et polymorphe du concept de métropolisation, apparu au début des années 1980[43].

En (23), l'auteur présente un livre de photographie. Il est amené de la même façon que l'auteur de (22) à évaluer certaines propriétés du livre. [*quoique* Q] lui permet de dresser un bilan contrasté de l'ouvrage en question. La première qualité (contenir *des renseignements utiles*) et la seconde qui vient la limiter (*selon un angle d'approche exclusivement américain*) se compensent.

23. Le guide de recherche *Photographers*, d'abord paru en 1991, est aujourd'hui réédité, revu et mis à jour. Cet instrument de travail destiné à tous les historiens de la photographie, universitaires, conservateurs ou experts, se compose de deux parties. La première comporte six essais abordant des sujets variés, de la conservation aux droits de reproduction en passant par les méthodes de la recherche biographique sur un photographe depuis longtemps disparu. Le ton est bon enfant, familier, voire humoristique, et vise de toute évidence un lecteur peu rompu à la gymnastique de la recherche scientifique. On y trouvera de tout, même des renseignements utiles, **quoique** selon un angle d'approche exclusivement américain : il ne s'y trouve rien concernant les sources de l'histoire de la photographie dans le reste du monde[44].

En (24), [*quoique* Q] précède [P]. Cette position est plus rare en français contemporain. Dans cet exemple, l'auteur rappelle au lecteur la pratique de la revue pour laquelle il travaille : *une partie du processus historiographique est habituellement épargnée au lecteur* [Q]. Puis il reconnaît que cette pratique peut ne pas être suivie dans certaines situations : *un tel cas demande à l'évidence un traitement spécifique* [P]. Ainsi, en employant [*quoique* Q], [P], il montre que la pratique habituelle reste valable même si elle n'est pas à certains moments particuliers respectée, autrement dit même s'il arrive dans certains cas que des règles préétablies ne soient pas suivies.

43. Vacchiani-Marcuzzo C., 1999, www.cybergeo.eu/index988.html, consulté le 29.07.09.
44. Aubenas S., 2001, http://etudesphotographiques.revues.org/index249.html, consulté le 29.07.09.

24. La publication, dans le précédent numéro d'*Études photographiques*, du plus ancien portrait photographique conservé, attribué à Louis Daguerre, a suscité de nombreuses interrogations. En proie à une légitime curiosité, plusieurs interlocuteurs nous ont reproché de ne pas avoir divulgué les éléments d'expertise sur lesquels nous nous étions fondés. **Quoique** cette partie du processus historiographique soit habituellement épargnée au lecteur, un tel cas demande à l'évidence un traitement spécifique. C'est pourquoi nous avons souhaité communiquer l'essentiel des éléments à notre disposition – en profitant de l'occasion pour rectifier quelques erreurs[45].

3.2.5. *Cependant*

Pour présenter la coexistence de deux points de vue contradictoires, on emploie :

– [*cependant* Q], [P]

ou

– [P], [*cependant* Q]

L'opposition entre deux points de vue est souvent marquée par des oppositions de termes. Ainsi en (25), un gisement de pétrole est montré à la fois comme une exploitation *très intéressante* et comme posant *un vrai problème d'environnement*. La différence entre les deux points de vue s'appuie sur une opposition entre apparence (*semble*) et réalité (*vrai*).

25. Loin dans le nord, au pays des indiens Cree, des lacs et des élans, un gisement pétrolier gigantesque fait parler de lui, grâce à la flambée croissante du prix du baril. Il s'agit du deuxième gisement au monde après l'Arabie saoudite et son exploitation semble très intéressante. **Cependant**, les rejets de CO_2 importants posent un vrai problème d'environnement[46].

En (26), la divergence des opinions sur la feuille de coca repose sur l'opposition entre les propriétés attribuées à celle-ci (l'un des *meilleurs aliments au monde* s'oppose à *plante psychotrope*) et l'opposition entre *la communauté internationale* et ceux qui voient en

45. Gunthert A., Roquencourt J., 1999, http://etudesphotographiques.revues.org/index299.html, consulté le 28.07.09.
46. Nora D., *Le Nouvel observateur*, n° 2274, 2008.

elle un bon aliment. En (26) comme en (25) on retrouve un verbe modal, *sembler* en (25) et *pouvoir* en (26). Cet emploi d'un verbe modal est fréquent pour signaler la non-coïncidence entre apparence, désir, volonté d'un côté, et réalité de l'autre.

26. Abondante en sels minéraux, fibres et vitamines, la feuille de coca pourrait figurer parmi les meilleurs aliments au monde. **Cependant**, au regard de la communauté internationale, les feuilles de coca sont répertoriées comme plante psychotrope. Les paysans boliviens et péruviens aimeraient convaincre les Nations unies de réviser le statut de la feuille de coca[47].

En (27), l'auteur confronte deux statistiques pour présenter les deux facettes d'un même phénomène, à savoir l'expatriation des chercheurs français. Avec *cependant*, il montre qu'il est important de considérer ce phénomène à la fois d'un point de vue quantitatif et qualitatif, car selon le premier c'est un phénomène *marginal* (2 %), et selon le second c'est au contraire un phénomène *considérable* (40 % des meilleurs chercheurs parmi les 2 %). Dans cet exemple, on retrouve encore une opposition entre apparence (*apparaître*) et réalité (*se révéler*).

27. Le débat autour de la fuite des cerveaux est devenu central, ces dernières années, en France. Le départ massif de chercheurs français vers l'Amérique du Nord est particulièrement redouté par les pouvoirs publics. Certes, ce phénomène ne concerne qu'une minorité de scientifiques : en effet, moins de 2 % d'entre eux partent s'installer aux États-Unis ou au Canada. Ce taux est inférieur à celui de nos voisins européens et la France parvient en outre à attirer nombre de chercheurs étrangers. **Cependant**, une analyse plus détaillée montre que la situation est préoccupante : 40 % des meilleurs chercheurs français seraient expatriés aux États-Unis. Ce qui apparaît donc comme un phénomène marginal du point de vue quantitatif se révèle être considérable du point de vue qualitatif. À une époque où le dynamisme de la recherche et développement (R & D) est vital pour la croissance économique, cette fuite des chercheurs français de premier rang peut constituer un véritable handicap. La mise en œuvre de politiques publiques susceptibles d'enrayer ce processus est donc aujourd'hui urgente[48].

47. Lévy J., *Le Monde diplomatique*, n° 650, 01.05.2008.
48. Jubin B., Lignères P., « Nos cerveaux sont-ils en fuite ? », in *Problèmes économiques*, n° 2944, 2008.

3.2.6. *Pour autant*

On emploie [P] [*pour autant* Q], essentiellement dans des phrases négatives ou interrogatives, pour limiter le rapport de proportionnalité entre [P] et [Q].

En (28), deux faits sont présentés : le retard de la France en matière d'encadrement des personnes âgées dans les hôpitaux [P], et le classement de la France au niveau européen pour cet encadrement [Q]. En employant *pour autant*, l'auteur établit un rapport de proportionnalité entre ces deux faits : plus un pays a du retard, plus il est situé en bas de l'échelle au niveau européen, et il montre que si le premier fait est incontestable, celui-ci ne va pas jusqu'à placer la France à la dernière place. *Pour autant* est employé dans une phrase négative, *notre pays* ***n'****occupait* ***pas***.

28. M. Hubert Falco [ministre délégué aux Personnes âgées] a fait observer que le fort pourcentage de décès survenus dans les maisons de retraite ou à l'hôpital s'expliquait avant tout par la politique consistant à maintenir le plus longtemps possible les personnes âgées à leur domicile, qui implique que les personnes hébergées ou hospitalisées sont le plus souvent très âgées et affaiblies, donc particulièrement vulnérables.
    Dépassant ce simple constat, il a reconnu que notre pays souffrait d'un manque de 25 000 à 30 000 lits médicalisés, alors qu'en même temps, 20 % des lits existant actuellement sont inadaptés et que le taux d'encadrement en personnel des personnes âgées était à l'évidence insuffisant. Sur ce dernier point, il a toutefois observé que si la France, avec en moyenne 0,4 personne soignante pour une personne âgée, affichait un retard par rapport à l'Allemagne (1,2), la Finlande (0,6) ou l'Espagne (0,5), notre pays n'occupait pas, **pour autant**, la dernière place en Europe dans la mesure où le Royaume-Uni et la Belgique présentaient des ratios voisins du nôtre. (195 : 2003-2004)

Pour autant s'emploie fréquemment dans des contextes où figure une indication de degré, d'intensité (lexicale ou grammaticale). Ainsi en (29), l'auteur précise que des répercussions *très fortement positives sur la consommation* pourraient découler d'un certain nombre d'attitudes individuelles. Il institue un rapport entre consommation et confort, en montrant que si la consommation baisse, ce ne sera pas au point de faire disparaître le

confort. [Q] est introduit par *sans pour autant*, construction négative très fréquemment employée.

29. Considérant que « si nous voulons éviter le risque de pénurie d'électricité, nous devons parvenir à utiliser moins d'énergie et d'électricité », Mme Michèle Papallardo, présidente de l'Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie (ADEME), a rappelé que « certains gestes simples, comme celui d'éteindre la lumière en sortant d'une pièce, permettent d'économiser de l'énergie ». Ces préconisations, aussi simples que concrètes, rejoignent les recommandations effectuées par les ministres concernés cet été et sont susceptibles d'avoir des répercussions très fortement positives sur la consommation d'énergie, **sans** remettre **pour autant** en cause notre confort de vie : des études ont ainsi démontré que la suppression de la veille des appareils électriques pendant une année permettrait, à l'échelle de la France, d'économiser l'énergie équivalente à la production de deux réacteurs nucléaires. (195 : 2003-2004)

En (30), la phrase dans laquelle apparaît *pour autant* ne comporte pas de marques de négation. En revanche, elle est à la forme interrogative, ce qui revient à remettre en cause l'idée que la géographie serait responsable de sa mauvaise image. *Pour autant* ainsi employé dans des questions permet de nier le rapport de cause à conséquence entre [P] et [Q], ou l'une des inférences.

30. La géographie est en partie à l'origine [de sa mauvaise image] ; peut-on parler **pour autant** de responsabilité ? La géographie occupe une place bien plus importante qu'on ne le croit, même par rapport à l'histoire : ainsi, elle est enseignée sans interruption de l'école primaire au baccalauréat. Mais c'est pourtant une réalité : la géographie est mal aimée[49].

En (31), aucune marque de négation ni d'interrogation n'est présente. Cet emploi de *pour autant* est plus rare. Dans ce contexte, il faut reconstituer l'argumentation sous-jacente : quand Windows sort une nouvelle plate-forme, de nombreux utilisateurs l'adoptent, le premier fait étant censé entraîner le second. Or, dans le cas présent, la cause n'entraîne pas l'effet

49. www.cafe-geo.net/article.php3?id_article = 368, consulté le 21.03.09.

attendu. *Le nombre d'utilisateurs... relativement bas* signifie ici que le nombre ne correspond pas à celui auquel on s'attendait. D'où l'idée de négation sous-jacente.

31. Vista est sorti depuis près de six mois auprès du grand public. **Pour autant**, le nombre d'utilisateurs du système est encore relativement bas, et les outils permettant de personnaliser son ordinateur au look de Vista fourmillent encore sur le Net[50].

3.2.7. *Tout de même*

On emploie [P], [*tout de même* Q] pour souligner que ce qui est énoncé en [P] doit être interprété en tenant compte de [Q][51]. En (32), l'auteur présente la part d'audience de TV5, laquelle pourrait paraître faible en comparaison de celle de TV5-Monde. Avec [*tout de même* Q], il donne le cadre dans lequel il faut mesurer [P], et montre ainsi que les résultats obtenus par cette chaîne de télévision sont compétitifs si on les compare avec ceux obtenus par les *images anglo-saxonnes*.

32. Cela fait bon nombre d'années que l'on entend déplorer le manque de télévision française d'envergure internationale. [...] TV5-Monde touche près de 140 millions de foyers sur la planète, ce qui en fait le troisième diffuseur mondial après MTV et CNN. TV5 compte 40 millions de téléspectateurs chaque semaine et 11 millions par jour : cela représente **tout de même** une sérieuse alternative aux images anglo-saxonnes... mais TV5 semble mieux identifiée à l'étranger qu'en France. (352 : 2002-2003)

En (33), l'auteur s'interroge sur ce que l'on est en droit de montrer aux enfants à la télévision. Il met en relation les traumatismes engendrés par des images trop violentes et le rôle que jouent certaines images dans l'éducation. En employant [P], [*tout de même* Q], il place le débat sur la violence dans le cadre de l'apprentissage de la citoyenneté, lequel permet selon lui de distinguer ce qui doit être montré ou non.

50. www.infos-du-net.com/forum/264641-10-vista-fidele, consulté le 21.03.09.
51. Comme il a déjà été précisé plus haut, *quand même* ne sera pas étudié ici. Il est recommandé de ne pas l'employer dans les écrits académiques, car il est souvent source d'erreurs (confusion oral/écrit).

33. Montrer une guerre sans victimes, ce n'est plus combattre la violence, c'est faire de la désinformation ! La violence doit être montrée, y compris dans un journal télévisé. Pourquoi montrer des enfants qui meurent de faim ? Parce que l'on assume. Il faut que cela dérange, aussi. Notre monde n'est pas celui de Walt Disney ! Des enfants y souffrent, des enfants y meurent. Ce message, sans les traumatiser, doit **tout de même** passer auprès de nos propres enfants, de manière à en faire des citoyens responsables. (352 : 2002-2003)

3.2.8. *Certes... mais*

Certes est très souvent employé avec un marqueur concessif tel que *néanmoins, toutefois, cependant, mais,* ce dernier étant le plus fréquent. [*Certes* P], [*mais* Q] se compose de deux moments argumentatifs. Dans un premier temps, le scripteur énonce [P] comme un point de vue sur lequel le destinataire de son discours et lui-même peuvent s'accorder provisoirement. Dans un second temps, il remet en question [P], en conteste ou en restreint les conséquences, selon le marqueur concessif qu'il emploie. Par ailleurs, [*certes* P] est souvent présenté comme la reprise du discours d'autrui (présence de marques de discours rapporté comme un verbe introduisant la parole d'autrui, des guillemets...), d'une vérité générale (énoncés génériques comme des proverbes), d'une idée qui circule sur un sujet, d'un fait attesté (mention par exemple de données chiffrées).

En (34), la source d'où émane [*certes* P] est clairement précisée (*une enquête réalisée par IPSOS pour la délégation interministérielle à la famille*). Il en est de même en (35), dans lequel l'auteur reprend un certain nombre de points de la *convention culturelle*, donc du Conseil de l'Europe.

34. Une enquête réalisée par IPSOS pour la délégation interministérielle à la famille a mis en relief les écarts qui existent chez les parents dans les critères à privilégier dans le choix d'un métier, selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. **Certes**, interrogés sur les critères qu'ils jugent primordiaux dans le choix d'un métier, les parents ne font pas apparaître de hiérarchies d'ensemble différentes suivant le sexe et placent au premier rang l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Certaines différences subsistent **cependant** dans la pondération des différents critères. Ainsi, les

critères liés à la réussite professionnelle recueillent davantage de citations pour les garçons que pour les filles, qu'il s'agisse des possibilités d'évolution (9 points d'écart), du niveau de salaire (6 points d'écart) ou encore de la sécurité de l'emploi (5 points d'écart). (404 : 2007-2008)

35. **Certes**, à l'issue de la Seconde Guerre mondiale, la dimension culturelle n'était pas tout à fait absente des efforts d'organisation de l'Europe. Elle figurait parmi les compétences du Conseil de l'Europe créé en 1949. La convention culturelle conclue en son sein en 1954 lui permit de conduire des actions en matière de protection du patrimoine, d'encouragement à la coopération régionale, de soutien à la création. Un fonds Eurimages fut institué dont le rôle était d'accorder des aides à la coproduction d'œuvres audiovisuelles européennes. **Mais** tout ceci restait relativement marginal. (213 : 2000-2001)

En (36), la source n'est pas explicitement précisée, mais les pourcentages auxquels se réfère l'auteur la suggèrent. Il en est de même en (37), où [*certes* P] fait partie d'un paragraphe dans lequel l'auteur fait appel à des données chiffrées sur la question de la faim dans le monde.

36. [...] le système de prix unique du livre est doublement menacé. D'une part, par la Commission européenne (direction générale de la concurrence) qui considère les accords transfrontaliers, dans des zones linguistiques homogènes, comme des ententes et, d'autre part, par le développement du commerce électronique. **Certes**, ce dernier ne représente actuellement qu'environ 0,3 à 0,5 % du commerce du livre, **mais** il a vocation à se développer (aux États-Unis, il représente plus de 10 %) et il permet le contournement des systèmes de prix unique. (213 : 2000-2001)

37. En ce début de XXIe siècle, la situation mondiale de l'alimentation est très contrastée : d'un côté, abondance – voire suralimentation – pour environ 1,3 milliard de personnes vivant surtout dans les pays développés ; d'un autre côté, faim continuelle pour près d'une personne sur cinq dans les pays en développement et pour une petite fraction de la population des pays développés, soit un peu moins d'un milliard de personnes. **Certes**, la proportion de la population humaine sous-alimentée a diminué au cours des dernières décennies, **mais** le nombre de personnes souffrant de ce mal n'a guère baissé. Plus de deux milliards de personnes sont carencées en minéraux ou en

vitamines, et près de 30 % des enfants des pays en développement sont victimes de malnutrition. Les diverses formes d'action contre la faim et la malnutrition sont donc insuffisantes[52].

En (38), l'auteur reprend un énoncé dont la source n'est pas précisée, car [*certes* P] se présente comme une vérité générale, répétée et répétable par tous. L'énonciateur peut donc être tout un chacun, autrement dit « Monsieur Tout le monde ».

38. **Certes**, il vaut mieux être riche (et bien portant) que pauvre (et malade) ; c'est plus simple pour survivre. **Mais** je connais beaucoup de « riches » qui sont pauvres, et de « pauvres » qui sont riches[53].

L'extrait (39) offre un bon exemple d'emploi de [*certes* P], *mais* [Q] et, plus largement, de l'emploi de tournures concessives dans les passages argumentatifs où il est question de défendre son point de vue tout en prenant en compte celui des autres. L'auteur précise tout d'abord sa vision des choses, à savoir que : *il n'y aura pas d'identité culturelle authentiquement européenne tant que chaque pays restera partagé entre deux cultures, la sienne et celle des États-Unis*, et que *la véritable culture commune des Européens risque de devenir alors une pâle copie de celle de leur puissant partenaire*. Puis, il concède provisoirement à ceux qui ne partageraient pas cette vision que *cette situation ne vaut pas pour tous les domaines de la culture*. Enfin, il revient sur ce qu'implique ce nouveau point de vue, que l'on pourrait ainsi reformuler : puisque la situation est particulière au cinéma, on ne peut pas en conclure que l'identité culturelle européenne est menacée par les États-Unis. L'auteur conteste avec [*mais* Q] de telles inférences. Pour lui, en effet, le cinéma est révélateur du *faible intérêt des Européens les uns pour les autres*. Il poursuit son argumentation en employant les mêmes procédés dans le paragraphe suivant : il s'accorde à nouveau avec ses opposants éventuels (*on dira à juste titre*), puis leur oppose le fait que *des industries culturelles européennes cantonnées sur des marchés nationaux étroits* ne pourront pas *rivaliser avec une industrie américaine qui amortit ses productions sur un marché intérieur très vaste*,

52. Roudart L., « Alimentation (économie et politique alimentaires), sous-alimentation et malnutrition dans le monde », *Encyclopedia Universalis*, 2010.
53. http://lemaitre.blog.lemonde.fr/2009/03/30/remunerations-une-occasion-loupee/, consulté le 06.12.09.

et le fait que les pays européens réservent aux salles « art et essai » de quelques-unes de leurs métropoles les films de leurs voisins.

Cet exemple (39) montre ainsi comment mettre en scène dans un dialogue fictif un ensemble de points de vue, donner la place à des détracteurs tout en renforçant auprès de ses lecteurs sa propre vision des choses.

39. Il n'y aura pas d'identité culturelle authentiquement européenne tant que chaque pays restera partagé entre deux cultures, la sienne et celle des États-Unis. La véritable culture commune des Européens risque de devenir alors une pâle copie de celle de leur puissant partenaire. D'ores et déjà, la part de marché du cinéma américain dans les pays européens varie entre les deux tiers et les trois quarts. Le reste est laissé au cinéma national, tandis que la production des pays européens voisins n'occupe qu'une part résiduelle.
Certes, cette situation ne vaut pas pour tous les domaines de la culture. **Mais** le cinéma y tient une place toute particulière. Directement et surtout par l'intermédiaire de la télévision, il touche le public le plus large et agit puissamment sur lui. La prédominance du cinéma américain révèle et entretient à la fois le faible intérêt des Européens les uns pour les autres.
On dira à juste titre qu'il ne convient pas de s'alarmer de la vitalité de l'industrie américaine de l'audiovisuel mais plutôt de rivaliser avec elle. On ne peut en effet dénier aux Européens le droit de préférer ses produits, si tel est leur choix. Soit. Mais comment des industries culturelles européennes cantonnées sur des marchés nationaux étroits pourraient-elles rivaliser avec une industrie américaine qui amortit ses productions sur un marché intérieur très vaste – et où les productions européennes pénètrent peu – avant de les exporter en Europe ? Quant à la liberté de choix des Européens, est-elle respectée quand le cinéma des pays voisins est réservé aux salles « art et essai » de quelques métropoles ? (213 : 2000-2001)







UNITÉ IV

DES MOTS ET DES EXPRESSIONS POUR ARTICULER LE PARAGRAPHE

ENCHAÎNEMENT ET HIÉRARCHISATION

Pour développer le sujet que l'on traite, la thèse que l'on soutient, on a parfois besoin, comme en (1), de présenter les éléments qui les composent (idées, arguments, etc.) :

1. L'importance que l'on accorde à la gastronomie se mesure, en outre, par l'existence de concours prestigieux tels que celui des Meilleurs Ouvriers de France ou le Bocuse d'Or, qui est un concours international, mais également de nombreux concours régionaux. On ne compte plus, par ailleurs, le nombre de guides portant sur le sujet. (440 : 2007-2008)

On a aussi parfois besoin, comme en (2), d'établir avec plus de certitude la réalité des faits que l'on présente, la valeur des idées ou le bien-fondé des arguments que l'on avance :

2. Dans son ouvrage sur la gastronomie – au sens étymologique, « l'art de régler l'estomac » –, M. Jean Vitaux souligne que « manger en tant que gastronome est un acte culturel ». **En effet**, comme il le rappelle, « la gastronomie n'est pas totalement superposable à l'alimentation » : cette dernière, « commune à l'homme et à tous les animaux, est nécessaire à la vie, mais la gastronomie rajoute une recherche de la qualité, de l'expression du goût, du plaisir pris à manger : c'est une véritable passion ». (440 : 2007-2008)

On peut par ailleurs être conduit, comme en (3), à revenir sur son propre discours ou le discours d'autrui pour le clarifier, le rectifier, afin de mieux se faire comprendre ou de s'assurer que l'on énonce de façon juste, adéquate, ce dont il est question :

3. Depuis la préhistoire, le fromage est présent dans notre alimentation. Il est apparu en même temps que l'élevage, à l'époque néolithique, **c'est-à-dire** 7 000 ans avant J-C. C'est un concentré de l'aliment de vie qu'est le lait, dont il permet de conserver les vertus. Le fromage est donc un acte de civilisation et de développement humain puisqu'il répond à la nécessité de conserver le lait, source abondante de protéines. Étiologiquement, le mot « fromage » vient de « mettre en forme ».
   Aujourd'hui, l'ancrage de la tradition fromagère en France est fort, puisque le pays compte plus de 90 000 exploitations laitières et 3 000 producteurs de fromages qui ont tous un savoir-faire propre. Avec, en moyenne, 40 têtes pour 60 hectares de terres, les fermes laitières françaises sont à taille humaine. Un grand

nombre de fermes françaises appartiennent au patrimoine architectural, **voire** historique, comme les fermes de Thiérache, en Picardie, ou certaines fermes bressanes ou franc-comtoises. En aval de la filière, les lieux où se déroule l'affinage des fromages témoignent aussi du patrimoine culturel, comme les caves des Causses de l'Aveyron avec leurs fleurines, ou les caves d'alpage, ou encore les grottes naturelles, **voire** les tunnels de chemin de fer réformés ou les anciens forts militaires de montagne. (440 : 2007-2008)

Enfin, on fait souvent appel, comme en (4), à des exemples datés, authentifiés, qui viennent appuyer les idées développées, nourrir le raisonnement, étayer l'argumentation :

4. La diversité des fromages gaulois retint déjà l'attention naturaliste de Pline l'Ancien (23 av J-C.) – **par exemple** quand il évoque dans son *Histoire naturelle*, au chapitre XI « *De diversitate caseorum* », un fromage au lait de brebis du pays des Gabales, la Lozère actuelle, semblable au Roquefort, **ou bien** les meules de fromages du pays des Arvernes et du Gévaudan, semblable au Salers, amenés vers Rome par les soldats romains. (440 : 2007-2008)

Dans (1)-(4), les auteurs emploient un certain nombre de marqueurs pour articuler les idées qu'ils exposent, les ajouter (1), les confirmer (2), les reformuler (3), les illustrer (4). Le nombre de marqueurs qui peuvent servir à remplir ces fonctions est très important en français. La liste de ceux qui sont présentés dans cette unité n'est donc pas exhaustive, de même que la description qui en est faite ne recouvre pas tous leurs emplois. Ceux qui ont été retenus l'ont été en raison de leur emploi fréquent dans les écrits académiques. L'objectif est de sensibiliser à leur fonctionnement les scripteurs qui ne les emploient jamais ou, quand ils le font, les emploient de façon erronée.

Un grand nombre de marqueurs traités dans cette unité sont des locutions adverbiales pour lesquelles les scripteurs disposent d'une grande liberté de position dans les phrases. Ces locutions s'emploient le plus généralement en tête de phrase, suivies le plus souvent d'une virgule (2), ou après le verbe, entre virgules ou non (1).

1. Ajouter

Dans cette partie, vous apprendrez à :
- présenter sur le même plan les différents éléments qui composent un thème, un argument (1.1.) ;
- présenter sur différents plans les éléments qui composent un thème, un argument (1.2.) ;
- présenter un élément divisé en deux parties complémentaires ou opposées (1.3.) ;
- clore une énumération (1.4.) ;
- ajouter un point de vue sur un sujet, un thème (1.5.) ;
- donner plus de force à une idée, à des arguments (1.6.).

Les marqueurs qui sont regroupés dans cette partie sous l'appellation de « marqueurs additifs » servent principalement à ajouter des éléments (faits, idées, arguments, etc.) les uns aux autres en vue de développer le sujet traité, le thème abordé, ou de soutenir un argument, un raisonnement.

1.1. Ajouter en gardant la même perspective

Les marqueurs *également, entre autres* et *de plus* servent à ajouter les uns aux autres des éléments que l'on place sur le même plan (faits, idées arguments, etc.), donc que l'on aborde en gardant la même perspective sur le thème développé.

1.1.1. *Également*

Avec *également*, on introduit le deuxième élément qui compose le thème abordé. Cet élément est placé sur le même plan que le premier élément et est présenté comme d'égale importance à celui-ci.

En (1), l'auteur présente les deux grands types de soutien du programme européen nommé Ariane : d'une part, les projets qui concernent les œuvres (traduction et diffusion) et, d'autre part, les projets qui concernent les institutions (bibliothèques, associations, etc.) et les personnes (professionnels, traducteurs). L'égale importance des deux types de

soutien est assurée par la répétition du verbe *soutenir* et l'emploi de *également*.

1. Après la reconnaissance de la compétence culturelle communautaire par le traité de Maastricht [...], l'intervention de la Communauté européenne en matière culturelle s'est organisée en trois programmes communautaires couvrant les différents domaines culturels : Kaléidoscope, Ariane et Raphaël. [...]
   Ariane était un programme visant les domaines du livre et de la lecture. Adopté pour une période de deux ans (1997-1998), avec un budget de 7 millions d'euros, il a été prolongé d'un an, en 1999, avec un budget de 4,1 millions d'euros. Au total, il a soutenu 767 projets divers : des projets de traduction d'œuvres littéraires du XXe siècle, d'œuvres théâtrales ou d'ouvrages de référence en sciences humaines ainsi que des projets d'aide à la traduction et la diffusion à travers l'Europe d'auteurs de langues de faible diffusion. Il soutenait **également** des projets de coopération entre bibliothèques, associations culturelles ou autres professionnels, et octroyait des bourses de perfectionnement à des traducteurs. Enfin, il récompensait chaque année un auteur et un traducteur par les prix Aristéion. (213 : 2000-2001)

En (2), l'auteur présente aussi deux types de soutien : des soutiens pour la musique d'une part, des soutiens multidisciplinaires d'autre part. Là encore, l'égale importance accordée par l'auteur à ces soutiens est assurée par la mise en parallèle de *soutient en priorité* et *priorité a été donnée*, ainsi que par l'emploi de *également* :

2. L'action 2 du programme [« Culture 2000 »] soutient en priorité des accords de coopération conclus dans le secteur de la musique (soit en vue de valoriser le patrimoine musical, soit en vue de promouvoir de nouvelles formes d'expression musicale). Priorité a **également** été donnée à des accords de coopération multidisciplinaires destinés à valoriser l'étude et la connaissance mutuelle de l'histoire culturelle des peuples d'Europe. (213 : 2000-2001)

En (3), *relayait les inquiétudes* fait écho à *traduisait les craintes*. L'emploi de *également* permet d'ajouter les craintes externes, celles qui sont liées à d'autres concurrents, à des craintes internes, celles qui sont liées au fonctionnement même de la presse :

3. La presse quotidienne est en crise ! L'information paraît tellement banale qu'elle ne provoque plus que regards fatigués et sourires entendus. Inlassablement répété par une partie des représentants

du secteur pour attirer à bon compte l'attention des pouvoirs publics sur le déclin d'un média nécessaire au bon fonctionnement de notre régime démocratique, le message semble avoir perdu sa force mobilisatrice. Ce message reflétait jusqu'alors une situation qui, sans être catastrophique, n'en demeurait pas moins préoccupante. Il traduisait d'abord les craintes d'une profession toute entière face à l'émergence de nouveaux concurrents susceptibles de détourner l'attention des lecteurs et les investissements des annonceurs. Il relayait **également** les inquiétudes d'un secteur conscient de sa vulnérabilité : M. Philippe Boegner, directeur de *Paris Match*, soulignait déjà en 1969 que « les trois handicaps de la presse française s'appellent : manque de capitaux, manque de publicité, manque d'esprit d'entreprise ». (13 : 2007-2008)

1.1.2. *Entre autres*

Avec *entre autres* on ne retient parmi un ensemble d'éléments que l'élément pertinent pour ce dont il est question. Mais on montre en même temps qu'il existe d'autres éléments qui pourraient être pris en compte et qui ne sont pas mentionnés.

En (4), il est question des paramètres qui permettent de mesurer la qualité d'une université. L'auteur ne retient que l'un de ces paramètres, à savoir son coût. Il ne cite que celui-ci car c'est celui qui importe pour son propos. Cependant, il laisse entendre que d'autres paramètres sont pris en compte pour évaluer la qualité des universités. S'il ne le faisait pas, ce qu'il avance serait faux, puisque cela reviendrait à dire que la qualité d'une université se mesure uniquement à son coût.

4. La quasi gratuité des cursus suivis dans les universités françaises n'est pas un facteur puissant d'attractivité pour des étudiants originaires de pays (Asie, Amérique latine) où la qualité d'une université se mesure, **entre autres**, à son coût. (446 : 2004-2005)

En (5), il est question du rôle de la Communauté européenne en matière culturelle. L'auteur laisse entendre que la Communauté peut intervenir dans plusieurs domaines. Il ne mentionne que celui de la création artistique et littéraire, deux domaines constitutifs du secteur audiovisuel sur lequel porte le paragraphe.

5. Dans le traité de Maastricht entré en vigueur le 1er novembre 1993, le secteur de l'audiovisuel est mentionné explicitement dans l'article 128 qui traite de la culture. En effet, celui-ci dispose que l'action de la Communauté peut « appuyer et compléter l'action des États membres » dans le domaine, **entre autres**, de « la création artistique et littéraire, y compris dans le secteur de l'audiovisuel ». (213 : 2000-2001)

En (6), il est question de l'encadrement des personnes pauvres qui sont assistées. L'auteur cite l'un des effets de cet encadrement présenté par l'historienne Jeannine Verdès-Leroux, mais suggère par l'emploi de *entre autres* qu'il en existe plusieurs. Il choisit de retenir uniquement celui qui montre en quoi les assistés sont dominés et rendus passifs.

6. En France, on a mis l'accent sur les techniques de contrôle, de sanction et d'imposition des normes qui ont investi progressivement le corps, la santé, les façons de se nourrir et de se loger, les conditions et l'espace de vie des familles populaires. On a également tenté de montrer que les assistés sont continuellement dominés et rendus passifs par l'encadrement dont ils font l'objet. D'après J. Verdès-Leroux, cela a pour effet, **entre autres**, d'enfermer la fraction inférieure et non qualifiée de la classe ouvrière dans un statut dégradé[1].

1.1.3. *De plus*

On emploie *de plus* pour ajouter un argument à d'autres en vue d'appuyer son propos (son analyse, son raisonnement, sa thèse, etc.).

En (7), la sociologue Anne Muxel présente deux arguments pour soutenir l'idée que l'élection présidentielle est une élection importante dont il faut tenir compte quand on étudie l'entrée en politique des jeunes. Premier argument : c'est l'élection à laquelle les Français participent le plus. Deuxième argument : l'élection présidentielle est une élection à laquelle les jeunes participent d'autant plus largement qu'elle est l'occasion pour

1. Paugam S., « Les statuts de la pauvreté assistée », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 32, n° 1, 1991.

eux de voter pour la première fois. Le deuxième argument introduit par *de plus* renforce le premier.

7. L'élection présidentielle est en France, quels que soient les groupes d'âge et quelles que soient les circonstances politiques, la plus mobilisatrice. **De plus**, elle représente [...] l'occasion du premier vote intervenant juste après l'acte de s'inscrire sur les listes électorales, qui est généralement motivant. Etudiants, salariés et chômeurs se mobilisent dans les mêmes proportions (respectivement 93 %, 97 % et 91 %), cela doit être remarqué[2].

En (8), deux sociologues, Nicolas Herpin et Daniel Verger, citent le titre d'un hebdomadaire sur la folie des Français pour les animaux domestiques. Ils montrent sur quoi peut reposer l'idée que les Français sont devenus fous. Pour cela, ils avancent quatre arguments. Aux trois premiers (le coût de revient des animaux en ville, le temps par jour à leur consacrer et la difficulté pour leurs propriétaires de se déplacer), s'en ajoute un quatrième introduit par *de plus* : non seulement les Français dépensent de l'argent pour l'entretien de leurs animaux, mais ils le font de plus en plus.

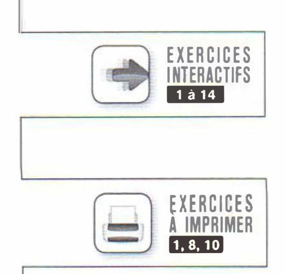
8. « Ils sont devenus fous », titrait récemment un hebdomadaire à propos des possesseurs d'animaux familiers. En effet, non seulement la présence des animaux familiers est onéreuse dans la société urbaine, mais encore les soins quotidiens sont astreignants pour l'emploi du temps. Au moment des vacances, les chats, les oiseaux, les poissons exotiques et, à un moindre degré, les chiens compliquent l'organisation des déplacements. **De plus,** les dépenses que nécessite leur entretien sont en pleine croissance : l'alimentation pour animaux est parmi les postes de la consommation dans la Comptabilité nationale celui qui a le plus augmenté au cours des vingt dernières années. Pourtant, le taux de possession des animaux n'a pas décliné.[3]

En (9), les deux mêmes sociologues présentent d'abord leur thèse : l'acquisition des animaux domestiques *se rapproche d'un acte démographique comme l'adoption*. Ils la défendent ensuite en avançant deux arguments. Le premier : les Français adoptent

2. Muxel A., « L'âge des choix politiques : Une enquête longitudinale auprès des 18-25 ans », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 33, n° 2, 1992.
3. Herpin N., Verger D., « Sont-ils devenus fous ? : la passion des Français pour les animaux », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 33, n° 2, 1992.

des animaux qui leur ont été donnés. Le second introduit par *de plus* : ils recueillent des animaux.

9. Ne relevant pas du tout de la consommation courante, les animaux familiers diffèrent donc aussi des biens d'équipement. Par certains aspects, leur acquisition se rapproche d'un acte démographique comme l'adoption. Plus de la moitié des chiens ou des chats échappent au marché et sont introduits dans le ménage sous forme de don (52 % pour les premiers et 53 % pour les seconds). **De plus**, un chat sur cinq est recueilli[4].



1.2. Ajouter en changeant de perspective

Les marqueurs *aussi, en outre* et *par ailleurs* servent à ajouter des éléments qui ne sont pas placés sur le même plan. Ils signalent donc un changement de perspective sur le thème développé.

1.2.1. *Aussi*

On emploie le plus fréquemment *aussi* pour ajouter sur le thème développé un nouvel élément, en marquant un changement de perspective. Cependant, *aussi* sert parfois à introduire un nouvel élément sans changement de perspective. Il est alors souvent employé avec *mais* (*mais aussi*).

En (10), l'auteur constate la percée des femmes dans le corps médical (sujet du paragraphe). Il explique ensuite cette percée par deux raisons qui ne se situent pas sur le même plan, puisque d'un côté il est question de certaines qualités des femmes et de l'autre de leur présence déjà ancienne dans la profession. Ainsi, l'auteur ajoute deux éléments hétérogènes, un phénomène (la présence des femmes) à des caractéristiques humaines (les qualités des femmes). Par ailleurs, l'importance de chacun des phénomènes évoqués pour justifier la percée des femmes n'est pas évaluée, ce qui distingue *aussi* de *également*.

4. *Ibid.*

10. Selon le Conseil national de l'ordre des médecins, alors que les femmes ne représentaient que 10 % du corps médical français en 1962, elles étaient 36 % en 2003, 38,8 % au 1[er] janvier 2005 et seront vraisemblablement majoritaires d'ici à quelques années compte tenu des effectifs recensés dans les facultés de médecine. [...]
Cette percée des femmes dans la profession tient, à n'en pas douter, aux qualités de sérieux et de ténacité qui sont nécessaires pour réussir ces études longues. Mais elle s'explique **aussi**, sans doute, selon certaines analyses, par le fait que les métiers de la santé étaient déjà depuis longtemps investis par les femmes, même si c'était à un niveau de responsabilité inférieur : celui des infirmières et des aides-soignantes. (404 : 2007-2008)

En (11), l'auteur des paroles rapportées présente différents types de critères pris en compte aux États-Unis pour évaluer les étudiants :

11. [...] une mission d'information de la commission des affaires culturelles, qui s'était rendue aux États-Unis pour étudier le système américain d'enseignement supérieur, formulait un certain nombre d'observations qui méritent une réflexion : « La sélection prend en compte une pluralité de critères. La dimension scolaire est certes prise en compte, mais elle ne constitue qu'une composante parmi d'autres. Ce sont davantage les capacités et le potentiel de développement du candidat que l'on s'efforce d'évaluer, plutôt que des connaissances effectives. D'autres paramètres sont **également** pris en compte : les talents sportifs, l'aptitude au « leadership » et la capacité d'engagement personnel dans des activités associatives ou sociales, ce que nos interlocuteurs désignent parfois sous le terme de « compassion ». L'appartenance à une minorité sous-représentée ou une provenance sociale plus modeste peuvent **aussi** constituer un atout pour un candidat, dans la mesure où sa capacité à parvenir à un niveau « intéressant », malgré un handicap de départ, témoigne d'un mérite, d'une énergie et de prédispositions supérieures à celles d'un candidat issu des couches plus favorisées. » (404 : 2007-2008)

Ces critères sont divisés en quatre : la dimension scolaire (1), les capacités et le potentiel de développement (2), les talents sportifs, l'aptitude au « leadership » et la capacité d'engagement personnel dans des activités associatives ou sociales (3), l'appartenance à une minorité sous-représentée ou une provenance

sociale plus modeste (4). Les trois premiers groupes de critères ne sont pas considérés comme d'égale importance : les critères des groupes 2 et 3 sont plus importants que ceux du groupe 1 (*ce sont davantage*...). Cependant, tous sont mis sur le même plan à la différence du quatrième, introduit par *aussi*. En effet, alors que les trois premiers concernent tous les étudiants, le dernier est valable seulement pour certains d'entre eux. L'emploi de *également* et de *aussi* souligne la différence entre les différents paramètres examinés pour sélectionner les étudiants.

En (12), où il est montré qu'en France l'évaluation des élèves repose sur un seul paramètre, les résultats scolaires, l'auteur déplore que l'enseignement professionnel ne soit pas, à l'instar de l'enseignement général, considéré comme une voie d'accès à des postes à très hautes responsabilités. Il emploie *aussi*, car il présente deux façons de considérer le rapport entre ces deux types d'enseignement, dont la seconde entraîne un changement de perspective. En effet, à celle qui ressortit au système éducatif actuel, l'auteur ajoute la sienne, celle qu'il souhaiterait voir se mettre en place et qui n'existe donc pas.

12. L'évaluation des élèves sur la seule base de leurs résultats scolaires *stricto sensu*, conjuguée avec une certaine forme « d'élitisme à la française », débouche sur un système d'orientation par défaut qui provoque un gâchis humain que tout le monde déplore. Tout se passe en effet comme si, au rebours du discours officiel, le système éducatif continuait de privilégier la voie de l'enseignement général, considéré comme la voie royale conduisant à la formation et à la sélection des élites, et considérait les enseignements professionnels comme autant d'itinéraires de dégagement lui permettant de reclasser les éléments qui peinent à répondre à ses exigences. Alors que les formations de l'enseignement professionnel devraient « **aussi** » pouvoir constituer des voies d'excellence, le système semble ne les considérer que comme le réceptacle des élèves en difficulté. (404 : 2007-2008)

En (13), l'auteur décrit l'Europe du libre-échange en ajoutant une première caractéristique à une autre. Il la décrit en effet à la fois comme *un espace de communication et de mobilité* et *un espace riche d'une diversité culturelle et linguistique entre les peuples qu'il unit*. Puis l'auteur caractérise le patrimoine en le décrivant à la fois comme *l'un des atouts les plus précieux de l'Europe* et *sa marque originale*.

Dans les deux cas, il conserve la même perspective, puisqu'il ajoute une caractéristique à une autre qu'il place sur le même plan. On remarquera qu'il emploie à chaque fois *mais* + *aussi*. En effet, quand *aussi* sert à ajouter un nouvel élément sans changement de perspective, il est le plus souvent employé avec *mais*.

13. L'Europe du libre-échange est un espace de communication et de mobilité. **Mais** c'est **aussi** un espace riche d'une diversité culturelle et linguistique entre les peuples qu'il unit : environ 225 variétés linguistiques autochtones, sans compter les langues des immigrés et réfugiés, sont encore parlées en Europe, dont plus de 40 ont le statut de langues officielles. Si ce patrimoine constitue l'un des atouts les plus précieux de l'Europe, **mais aussi** sa marque originale, le préserver fait partie de ses plus grands défis : défendre l'objectif de plurilinguisme, c'est affirmer le sens de l'Europe que nous voulons construire. L'Europe des citoyens ne peut se bâtir que sur l'Europe des langues. (63 : 2003-2004)

1.2.2. *Par ailleurs*

On emploie *par ailleurs* pour ajouter un élément en marquant un changement de perspective sur le thème développé. À la différence de *aussi*, qui peut introduire des éléments qui relèvent ou non du même plan, *par ailleurs* sert seulement à introduire un élément qui n'appartient pas au même plan.

En (14), où il est question de la francophonie, une première chronologie des événements marquants est retracée en deux étapes : la Déclaration de Bamako (2000) d'une part, les sommets de Moncton (2000), Beyrouth (2002) et Ouagadougou (2004) d'autre part. À cette première chronologie construite avec *ensuite* s'en ajoute une seconde introduite par *par ailleurs*. Cette dernière retrace aussi des événements marquants pour l'histoire du rôle de la francophonie, mais les événements en question sont de moindre ampleur : ce sont des « conférences ministérielles » et non des « sommets ». L'emploi de *par ailleurs* permet à l'auteur d'ouvrir une nouvelle chronologie, d'en montrer la différence tout en poursuivant l'histoire de la francophonie, donc le même sujet.

14. [...] essentiellement consacrée à la coopération culturelle et économique, la francophonie a connu un tournant politique à partir des

années 90 : la Déclaration de Bamako, adoptée à l'issue du Symposium sur le « bilan des pratiques de la démocratie, des droits et des libertés dans l'espace francophone » qui s'est tenu au Mali en novembre 2000, est le texte normatif qui fixe des principes en matière de démocratie, de droits de l'Homme et d'État de droit, et détermine aujourd'hui l'action de l'OIF [Organisation internationale de la francophonie].
Les sommets de Moncton (2000) et de Beyrouth (2002) ont ensuite orienté la mission de l'OIF dans les domaines de la jeunesse et de la diversité culturelle, le dernier sommet à cette date (Ouagadougou, novembre 2004) ayant rajouté le développement durable et la solidarité. Plusieurs conférences ministérielles ont **par ailleurs** contribué à définir l'action de l'OIF quant aux questions du rôle des femmes (« Femmes, pouvoir et développement », Luxembourg, février 2000), du développement culturel (Cotonou, juin 2001), de l'économie et des finances francophones (Monaco, avril 1999) et de la société de l'information (Rabat, 2003). (91 : 2004-2005)

En (15), il est question des actions de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF). L'auteur les présente en trois moments : les deux premières actions sont mises en parallèle, puisqu'il s'agit des différents programmes de bourses accordées aux étudiants de troisième cycle en DEA (diplôme d'études approfondies) ou DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées) : bourses pour les études ou bourses pour des stages. Le dernier type d'action est différent des deux premiers, ce que l'auteur signale par l'emploi de *par ailleurs.* Il ne s'agit plus en effet des aides octroyées aux étudiants en formation universitaire ou professionnelle, mais des moyens mis en œuvre par l'AUF pour favoriser la création d'entreprises afin que les étudiants une fois formés restent dans leur pays d'origine. Bien que différents, ces trois types d'action participent tous, selon la rectrice de l'AUF, « à la consolidation de la francophonie ».

15. Convaincue que l'investissement du réseau économique local est indispensable à la consolidation de la francophonie, la rectrice de l'AUF a fait part de l'attention que portaient les directeurs des différents bureaux régionaux de l'Agence au retour dans leur pays d'origine des étudiants et chercheurs ayant bénéficié d'une bourse dans un établissement étranger, partenaire de l'AUF. Ainsi, les programmes mis en œuvre par l'Agence intègrent-ils toujours une

dimension économique, tant dans la sélection des étudiants que dans le choix des filières. **D'une part,** les bourses de formation initiale, qui permettent aux étudiants de suivre tout ou partie de leur cursus au niveau du DEA, DESS ou équivalent dans un pays autre que leur pays d'origine, sont accordées aux étudiants qui s'inscrivent dans des champs disciplinaires en relation avec les priorités du pays d'origine en termes de développement. **D'autre part,** l'AUF a mis en place des bourses de stage professionnel, destinées aux étudiants en fin de 2e ou 3e cycle, afin de faciliter l'insertion professionnelle des boursiers et de les rapprocher de l'entreprise dans le cadre d'un stage professionnel. **Par ailleurs,** à travers sa politique d'implantation de campus numériques et de centres d'accès à l'information, l'AUF encourage l'hébergement d'incubateurs de jeunes entreprises issues des universités, afin d'éviter l'exode des compétences. (91 : 2004-2005)

En (16), sont présentés les rôles de l'association française d'action artistique (AFAA). L'emploi de *par ailleurs* permet à l'auteur de montrer que le troisième rôle se situe sur un autre plan, puisqu'il s'agit non plus de la culture française mais des cultures étrangères.

16. Le rôle de l'AFAA est d'informer le réseau culturel extérieur français de l'actualité et des évolutions de la vie artistique en France **et** de favoriser la présence à l'étranger d'artistes français de toutes les disciplines artistiques, à l'exception du cinéma et de la littérature. Elle apporte aux responsables des centres culturels un appui souvent précieux en termes d'expertise, de financement et de logistique, pour la mise en œuvre de projets définis dans le cadre de la programmation artistique annuelle. L'AFAA est **par ailleurs** chargée de promouvoir les cultures étrangères en France. (91 : 2004-2005)

Dans chacun des exemples (14)-(16), un thème est développé sous la forme d'une addition de trois composantes. Les auteurs placent les deux premières composantes sur le même plan. Pour cela, ils emploient différents marqueurs : *ensuite* (rôle de marqueur chronologique) en (14), *d'une part... d'autre part* (mise en parallèle) en (15), *et* (addition d'éléments homogènes) en (16). Dans tous les exemples, la troisième composante est introduite par *par ailleurs*. L'emploi de ce marqueur sert à chaque fois à ajouter un élément hétérogène, autrement dit placé sur un plan différent.

Si on emploie fréquemment *par ailleurs* dans une somme de plusieurs éléments (somme d'au moins trois éléments comme dans (14)-(16), on emploie également ce marqueur pour additionner un élément à un autre (somme de deux éléments). Ainsi, en (17) qui a pour sujet l'illettrisme en France, l'auteur présente d'abord la situation en 2002, puis celle de 1920.

17. L'illettrisme en France et en Europe est préoccupant : 15 à 20 % des enfants qui entrent au collège ne maîtrisent pas ce que l'on appelle pudiquement « les compétences de base » en matière de lecture et d'écriture ; 15 % de plus sont tellement absorbés par l'activité consistant à déchiffrer qu'ils ne peuvent comprendre ce qu'ils lisent. Ainsi 30 ou 35 % des élèves à l'entrée du collège sont en très grande difficulté de lecture et d'écriture : ils seront par conséquent en très grande difficulté dans tous les autres domaines. Nous savons **par ailleurs** que ces statistiques n'étaient absolument pas les mêmes dans les années 1920 : une enquête très précise sur le sujet a permis d'opérer une comparaison terme à terme entre les élèves d'aujourd'hui et ceux de l'époque. On apprenait alors bien mieux à lire et à écrire dans les écoles... D'où la tentation de jeter la responsabilité de la situation sur la télévision et sur l'image : les écrans auraient mangé les écrits ! (352 : 2002-2003)

1.2.3. *En outre*

Avec *en outre*, on ajoute sur un même sujet un élément qui ne se situe par sur le même plan que ceux qui viennent d'être mentionnés, et qui est présenté comme un élément parmi d'autres qui pourraient être aussi évoqués. C'est cette dernière caractéristique qui distingue *en outre* de *aussi* et de *par ailleurs*. Avec *en outre*, on suggère en effet de l'implicite, puisque l'on sous-entend que d'autres éléments pourraient être mentionnés. Ce marqueur se distingue par ailleurs de *entre autres*, puisqu'il signale un changement de perspective sur le thème développé.

En (18), il est question de l'égalité entre les femmes et les hommes. Il est d'abord fait mention de deux données : le pourcentage qui permet de mesurer l'écart de rémunération, et sa constance sur 10 ans. À ces deux résultats qui servent à montrer que l'égalité est loin d'être réalisée, l'auteur ajoute un autre résultat, celui des retraites. Ce dernier résultat ne se situe pas

sur le même plan que les précédents, puisqu'il ne concerne pas les mêmes personnes (personnes retraitées à la différence des personnes actives). En employant *en outre*, l'auteur suggère à la fois que ce résultat est différent des premiers et qu'il l'a sélectionné parmi d'autres qui pourraient aussi servir à prouver que les femmes et les hommes ne sont pas égaux face aux rémunérations qu'ils perçoivent.

18. Selon les « Chiffres clés de l'égalité entre les femmes et les hommes » publiés en 2007 par le Service des droits des femmes et de l'égalité, l'écart de rémunération entre les hommes et les femmes, calculé par rapport à la rémunération médiane, est de 19 % en 2005 **et** n'a guère évolué depuis 1997. **En outre,** les montants des retraites perçues sont plus faibles pour les femmes. En 2004, les retraités âgés de 60 ans ou plus percevaient, par mois, un montant total de pension, brut de prélèvements sociaux, égal en moyenne à 1 296 euros. Les femmes, avec 1 020 euros mensuels, disposaient d'un montant inférieur de 38 % à celui des hommes (1 636 euros). Du fait de la montée du taux d'activité des femmes, ces écarts tendent à se réduire, mais ils seraient encore de 25 % en 2040. (404 : 2007-2008)

En (19), il est question de la réussite des « Villes européennes de la Culture ». Au premier succès mentionné par l'auteur, l'organisation de nombreuses manifestations, s'en ajoute un deuxième, la hausse de la fréquentation touristique. Avec *en outre*, ce deuxième succès est présenté comme différent du premier. D'un côté, il est en effet question des villes et de l'autre du public. En employant *en outre*, l'auteur suggère aussi que d'autres répercussions pourraient être mentionnées pour confirmer le succès de l'initiative des « Villes européennes de la Culture ».





19. Née dans le scepticisme, l'initiative des « Villes européennes de la Culture » a connu un certain succès auprès du public. De nombreuses manifestations ont pu être organisées, en dépit d'une faible participation financière de l'Union européenne qui est restée en moyenne inférieure à 2 % du total du budget. **En outre,** les villes concernées ont connu une hausse de leur fréquentation touristique. (213 : 2000-2001)

1.3. Ajouter deux éléments complémentaires ou opposés

Dans une énumération, *d'une part… d'autre part* et *d'un côté… de l'autre* servent à construire un parallélisme entre les deux parties d'un ensemble (complémentaires ou opposées).

1.3.1. *D'une part… d'autre part*

On emploie *d'une part… d'autre part* pour présenter les deux éléments qui composent un tout, comme par exemple le thème développé dans un passage plus ou moins long. Ces deux éléments sont à la fois nettement distingués et montrés comme complémentaires.

En (20), après avoir annoncé que le programme de « Rénovation urbaine » se composait de *deux actions*, l'auteur précise le contenu de chacune d'entre elles. En employant *d'une part… d'autre part*, il les distingue nettement, tout en les montrant complémentaires.

20. Le programme « Rénovation urbaine » vise à améliorer l'attractivité des quartiers prioritaires de la politique de la ville en les réhabilitant. Il met en œuvre la rénovation urbaine dont les principes ont été fixés par la loi Borloo du 1er août 2003 et qui se décline en deux actions. **D'une part,** l'action « logements participant à la rénovation urbaine » tend à renforcer, dans un souci de mixité sociale et de développement durable, l'attractivité des quartiers les plus défavorisés. L'Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU) pilote le programme de démolition, reconstruction, réhabilitation et résidentialisation d'immeubles ou de logements inadaptés ou dégradés.
    D'autre part, l'action « aménagement des quartiers participant à la rénovation urbaine » permet le financement de projets relatifs à l'aménagement urbain et la requalification des espaces de proximité, à la création et la démolition d'équipements publics ou collectifs, à la réorganisation du foncier permettant l'émergence d'une offre d'habitat diversifié et le développement de l'activité économique. (49 : 2006-200)

En (21), l'ANCSEC (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances) est tout d'abord définie. Ses

missions sont ensuite énumérées. En employant *d'une part... d'autre part*, l'auteur les présente sous la forme de deux types d'actions complémentaires : les actions que l'agence met en œuvre pour les *populations immigrées et issues de l'immigration*, et celles auxquelles elle s'associe pour *les habitants des quartiers prioritaires.*

21. L'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances est un établissement public national à caractère administratif. Elle contribue à des actions en faveur des personnes rencontrant des difficultés d'insertion sociale ou professionnelle. Elle met en œuvre, **d'une part**, sur le territoire national, des actions visant à l'intégration des populations immigrées et issues de l'immigration résidant en France. Elle concourt à la lutte contre les discriminations. Elle contribue également à la lutte contre l'illettrisme et à la mise en œuvre du service civil volontaire.
Elle participe, **d'autre part**, aux opérations en faveur des habitants des quartiers prioritaires de la politique de la ville. Dans le cadre de ces actions, elle promeut l'accessibilité au savoir et à la culture. En outre, dans ses interventions, l'agence prend en compte les spécificités des départements d'outre-mer. (49 : 2006-200)

Parmi les actions en direction des populations immigrées (premier paragraphe), l'auteur place sur le même plan *la lutte contre les discriminations*, *la lutte contre l'illettrisme et la mise en œuvre du service civil volontaire*. Cet exemple (21) montre comment les marqueurs d'ajout peuvent se succéder sans qu'aucune ambiguïté ne survienne pour le lecteur : *d'une part* appelle *d'autre part*, tandis que le verbe *contribue* suivi de *également* fait écho à un autre verbe sémantiquement proche, *concourt*.

1.3.2. *D'un côté... de l'autre (côté)*

On emploie *d'un côté... de l'autre (côté)* ou *d'un côté... d'un autre (côté)* pour présenter les deux aspects du thème développé. Ces deux aspects sont à la fois nettement distingués et montrés comme antagonistes.

En (22), l'auteur présente la dualité inhérente au processus de création d'une littérature nationale. En employant *d'un côté... de l'autre côté*, il souligne nettement l'opposition.

22. Le processus de création d'une littérature nationale est à la fois un processus d'inclusion et d'exclusion. **D'un côté**, le développement d'une littérature nationale visait à réunir au sein d'une « communauté imaginée » tous ceux qui y avaient linguistiquement accès. Quelles que soient leurs différences sociales, tous les Anglais sont censés se retrouver dans leur appréciation de Shakespeare, Milton et Wordsworth et dans leur identification aux qualités anglaises que cette littérature est supposée incarner. **De l'autre côté**, la formation de la littérature nationale a aussi exclu car elle a défini la littérature anglaise en ce qu'elle n'était ni française, ni allemande, ni grecque. Elle était ainsi, dans un cadre extra européen, un produit culturel faisant partie de l'ensemble constitutif de la langue anglaise permettant d'impressionner et de civiliser les indigènes, mais aussi de distinguer les colons des colonisés. Dans le cadre européen, elle était un moyen pour une nation d'affirmer sa supériorité grâce à son génie littéraire. « Où est votre Shakespeare ? » pouvait ainsi demander un Anglais à un Allemand, tandis que celui-ci répondait « Où est votre Goethe ? ». (221 : 2007-2008)

En (23), l'auteur présente les deux partis présents, selon lui, sur la scène politique française. En employant *d'un côté... de l'autre*, il met l'accent sur leur opposition.



23. « Notre vie politique n'a pas connu encore le renouvellement que connaissent aujourd'hui les États-Unis : nous avons **d'un côté** un parti de mouvement et de rupture, **de l'autre côté** un parti de contestation. Il reste à inventer un grand mouvement de réconciliation. Mais force est de constater qu'en France, personne ne revendique aujourd'hui cette stratégie », a-t-il [De Villepin] affirmé[5].



1.4. Clore une énumération

On peut clore une énumération en signalant que l'on ajoute le dernier élément d'un ensemble, ou bien en signalant que l'on en a assez dit sur le thème développé pour passer à la conclusion présentée comme le « total » de tous les éléments ajoutés jusque-là. Dans le premier cas, on emploiera *enfin* et dans le second *bref*.

5. www.modem77.fr, consulté le 23.01.09.

1.4.1. *Enfin*

On emploie *enfin* pour ajouter le dernier élément d'une énumération. Il peut s'employer dans toutes les configurations à valeur additive d'au moins trois éléments, placés ou non sur le même plan. Ces configurations sont donc très nombreuses. On peut, par exemple, structurer les différents éléments qui composent le thème développé ainsi :
Premier élément + *également* + *enfin*
Premier élément + *également* + *par ailleurs* + *enfin*
D'une part + *d'autre part* + *en outre* + *enfin*

En (24), l'auteur présente trois raisons d'informatiser les candidatures des étudiants étrangers. La deuxième est introduite par *de plus*, tandis que la troisième et dernière raison l'est par *enfin*.

24. EduFrance offre sur son site Internet de la documentation et de l'orientation en ligne et souhaite favoriser les candidatures informatisées. Cette démarche est indispensable pour mettre fin au parcours du combattant que doit affronter un étudiant étranger individuel (soit près des deux tiers du total) pour s'inscrire dans une université française. Elle permet de motiver les « bons » étudiants en améliorant la lisibilité des programmes proposés et en augmentant, par une meilleure connaissance des formations offertes par tous les établissements d'enseignement supérieur non parisiens, les inscriptions hors de l'Ile-de-France (région saturée, notamment en termes de logement). **De plus**, il est indispensable que ces inscriptions en ligne puissent se faire en deux langues : le français et l'anglais. **Enfin**, dans les filières présentées sur Internet, il est essentiel d'intégrer les IUT [instituts universitaires de technologie] et d'une façon générale les cycles courts, car de nombreux pays émergents ont grand besoin de techniciens supérieurs. (446 : 2004-2005)

En (25), l'auteur énumère les quatre raisons pour lesquelles il faut modérer l'optimisme que pourraient susciter les mesures envisagées dans « Agenda 2000 », document préparé en 1997 par la Commission européenne pour présenter les grandes perspectives de développement de l'Union européenne et de ses politiques :

25. Selon la Commission, davantage de projets culturels seront financés par les fonds structurels dans les années à venir, grâce aux nouvelles orientations de l'Agenda 2000. Cet optimisme doit cependant être

tempéré. En réalité, si les fonds structurels représentent la première source de financement de l'action culturelle européenne, celle-ci n'a d'européenne que le nom. La plupart des projets cofinancés par l'Union sont à finalité régionale ou locale. Ce qui correspond d'ailleurs à la vocation de ces fonds. **De plus**, la Commission européenne a une définition très étendue de la culture puisqu'elle comprend, par exemple, le patrimoine naturel. **Ensuite**, la part des fonds structurels consacrés à la culture dépend de la volonté des États et des régions concernées. Or, en la matière les disparités sont importantes. Si la France est particulièrement en pointe dans ce domaine, puisque l'on estime à deux milliards d'euros la part consacrée à la culture pour la France sur la période 2000-2006, d'autres États n'ont pas la même attitude. **Enfin**, si la culture est désormais davantage mise en avant, il n'est pas certain qu'elle soit davantage prioritaire. (213 : 2000-2001)

À la première raison *la plupart des projets cofinancés par l'Union sont à finalité régionale ou locale* s'ajoutent la deuxième introduite par *de plus*, la troisième introduite par *ensuite*, et la quatrième par *enfin*. Cet exemple montre comment une énumération s'organise suivant la valeur accordée aux éléments qui composent le thème développé.

En (26), l'auteur énumère les trois changements qu'ont subis les images :

26. [...] lorsque l'être humain a créé les images, il a aussi créé les moyens de s'en protéger, en se dotant de moyens pour prendre de la distance vis-à-vis d'elles. Mais la nouveauté, aujourd'hui, est qu'on ne peut plus laisser à l'ordre du hasard ou du bricolage personnel l'apprentissage de ces moyens, et qu'ils doivent faire l'objet d'une « éducation aux images ». En effet, les images ont changé. Elles sont **tout d'abord** de plus en plus réalistes, les trucages sont de moins en moins visibles, la distinction fiction/actualité tend à s'effacer dans les représentations. Elles sont **par ailleurs** de plus en plus imprévisibles : nous l'avons vu le 11 septembre, nous le verrons probablement durant la guerre d'Irak... **Enfin**, des images qui n'ont pas un contenu explicitement violent peuvent malmener et faire violence à certains spectateurs, soit par leur contenu qui peut leur rappeler un traumatisme personnel, soit seulement par leur montage : des images qui durent une ou deux secondes, présentent des variations lumineuses importantes et sont accompagnées de bruits cardiaques ou respiratoires, sont émotionnellement

très stressantes. Ces trois caractères amènent, surtout chez les plus jeunes, une grande confusion émotionnelle et une perte du sens face aux images. Cette confusion peut se produire face à des spectacles de fiction, d'actualité ou de publicité. (352 : 2002-2003)

En employant *tout d'abord* puis *par ailleurs* (et non par exemple *ensuite*), il montre que le deuxième caractère des images ne se situe pas sur le même plan que le précédent. Alors que le premier découle de la grande maîtrise qu'ont acquise les hommes sur la fabrication des images (le contrôle qu'ils exercent sur elles), le deuxième montre à l'inverse que les images peuvent surgir à n'importe quel moment et échapper ainsi au contrôle des hommes.

1.4.2. *Bref*

On emploie *bref* pour marquer que l'on a présenté suffisamment d'idées sur le thème développé pour les reprendre en une formulation brève.

Dans (27)-(29), *bref* sert à signaler qu'il n'est pas nécessaire d'en dire plus pour en arriver à la conclusion. Ces exemples montrent que *bref* peut fermer une suite plus ou moins longue d'éléments (faits, arguments, etc.) développés dans un ou plusieurs paragraphes (27)-(28), ou bien une courte énumération de termes (29).

27. Tout comme le conservateur régional de l'inventaire, souligne Marc Botlan, CRMH[6] de la région Centre, lors du colloque « Science et conscience du patrimoine », le conservateur régional des monuments historiques « se trouve pris dans un réseau de contradictions, bien exprimé par son titre même : il est régional. Il est donc un acteur local, intervenant sur un territoire donné qu'il cherche à connaître, un territoire qui est une parcelle du territoire national considéré comme territoire commun. Mais par ailleurs, il travaille sur un matériau, qui s'appelle les monuments historiques, défini par la loi du 31 décembre 1913 donc une loi de la Nation, qui renvoie explicitement à la notion d'intérêt public et implicitement à un corps de doctrine forgé de longue date par une administration longtemps centralisée ».

6. Conservateur régional des monuments historiques (CRMH).

En ce qui concerne l'aspect « entretien, sauvegarde et restauration », le rôle du conservateur est essentiellement de faire des choix.... : choix de priorités dans la programmation, mais aussi choix d'objectifs opérationnels, définis dans un cadre pluridisciplinaire. En réunissant autour de l'architecte en chef une équipe comportant des restaurateurs, des historiens de l'art, des ingénieurs, etc., le conservateur doit réunir les bonnes informations pour déterminer le niveau de connaissances scientifiques et techniques souhaitable pour définir le projet pertinent. Il assure ainsi une mission classique et essentielle, celle de la maîtrise d'ouvrage, dont il faut souligner qu'elle s'exerce en liaison constante avec tous les autres acteurs de la protection du patrimoine, ACMH, ABF[7], membres des divers corps d'inspection, services financiers, sans oublier les propriétaires, privés ou publics, ce qui dans ce dernier cas peut impliquer plusieurs interlocuteurs.
Bref, le CRMH responsable de l'entretien et de la restauration des monuments historiques d'une région, est certes un chef d'orchestre, mais un chef d'orchestre qui doit composer avec toute une série d'intervenants qui ont tendance à jouer leurs propres partitions. (378 : 2001-2002)

28. En France, dans son ouvrage *Fortune et infortune de la femme mariée,* François de Singly (1987) a eu le mérite de s'attaquer à cette question [le rôle des femmes dans les carrières masculines] aussi difficile que passionnante. Après avoir souligné notamment la fréquence avec laquelle les étudiants avancés qui présentent une thèse remercient leur épouse de sa contribution aux diverses phases de la recherche, après avoir insisté aussi sur la manière dont les magazines économiques mettent en avant le rôle de la femme dans la réussite professionnelle des cadres dirigeants, l'auteur propose un test global de la thèse de l'importance de l'épouse pour la carrière masculine dans la société française. À cette fin, il utilise les données de l'enquête *Formation-Qualification Professionnelle* de l'INSEE de 1970 relatives aux hommes mariés actifs, âgés de 35 à 52 ans. Rapprochant âge de fin d'études du mari, âge de fin d'études de l'épouse et position sociale du mari au moment de l'enquête, il constate par exemple ceci :
– parmi les hommes ayant achevé leur scolarité à 16 ans, 13 % de ceux dont l'épouse a quitté l'école entre 9 et 14 ans sont cadres

7. Architectes en chef des monuments historiques (ACMH) et architectes des bâtiments de France (ABF).

– supérieurs ou moyens – contre 33 % de ceux dont la femme a interrompu ses études entre 15 et 19 ans ;
– au sein des hommes dont l'âge de fin d'études est compris entre 20 et 24 ans, 22 % de ceux dont l'épouse s'est interrompue entre 15 et 19 ans sont cadres supérieurs et 38 % ont la position de cadre moyen ; les valeurs correspondantes sont respectivement 51 % et 32 % lorsque l'âge de fin d'études de la conjointe se situe entre 20 et 24 ans.
D'autres exemples pourraient être pris. À une exception près, la tendance est systématique. **Bref**, à âge de fin d'études contrôlé, la proportion d'hommes cadres – ou cadres supérieurs pour les scolarités les plus longues – est plus forte quand l'épouse a quitté le système scolaire plus tardivement, et François de Singly conclut ainsi : « La position de l'homme marié résulte de sa propre dot scolaire et de celle de sa partenaire »[8].

29. Le 2 février 2000, devant le Parlement européen, Mme Viviane Reding, commissaire en charge de la Culture déclarait : « la situation budgétaire n'est pas à la hauteur de nos ambitions » et ajoutait un peu plus loin : « Si l'Union est faite uniquement d'économique, elle est morte née. » Ce double constat résume parfaitement la contradiction dans laquelle est enfermée la notion d'une culture européenne qui relèverait de la politique. De fait, la création culturelle ne se décrète pas. Elle est spontanée, imprévisible, **bref** affaire privée. La planifier serait l'étouffer et méconnaître la diversité d'une culture qui en Europe, depuis la Renaissance, s'est diffractée à travers les langues et les tempéraments nationaux. (213 : 2000-2001)



1.5. Ajouter un point de vue

Les marqueurs *à cet égard* et *à ce propos* servent à ajouter un point de vue sur le thème développé, qui peut se présenter comme un rappel ou un apport d'informations, une prise de position, etc.

8. Vallet L.-A., « Diplôme féminin et carrière masculine : le sens d'une corrélation », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 36, n° 1, 1995.

1.5.1. *À cet égard*

On emploie *à cet égard* pour ajouter sur le thème développé un point de vue qui peut émaner ou non d'une source différente. En (30), l'auteur rapporte d'abord les faits. Avec *à cet égard* suivi de *serait* (verbe *être* conjugué au conditionnel), il signale que ce qui suit a valeur de point de vue sur ce qui précède.

30. [...] trop de crédits publics demeurent attribués sans la moindre contrepartie. L'aide à la distribution allouée aux Nouvelles messageries de la presse parisienne illustre parfaitement ce propos : alors que l'État est en passe de s'engager à financer un troisième plan de modernisation consécutif de l'entreprise, aucun bilan précis du degré de réalisation des deux précédents n'a été engagé. **À cet égard,** il serait temps de contractualiser ce type d'engagement afin de pouvoir contrôler l'utilisation des crédits. (13 : 2007-2008)

En (31), l'auteur présente tout d'abord les avantages pour l'Europe de la redevance que doivent payer les camions. Puis il cite un exemple de taxe en vigueur aux USA. Il se sert de cet exemple, qu'il introduit par *à cet égard* et le verbe de parole *noter*, pour confirmer les avantages de la redevance au niveau européen.

31. [...] cet instrument [la redevance poids lourds] se caractérise par sa souplesse d'utilisation. Il offre ainsi de multiples possibilités dans la gestion des flux de trafic. Il peut s'agir de moduler le niveau de la redevance par zones ou en fonction des horaires et du trafic. Cette redevance d'usage peut donc agir comme un formidable instrument pour rendre la route plus « intelligente », c'est-à-dire capable d'influencer les comportements des usagers. **À cet égard,** il est intéressant de noter que dans l'État du Minnesota aux États-Unis, le tarif de certaines routes varie toutes les trois minutes de 5 cents à 8 dollars en fonction de la fluidité du trafic. (196 : 2007-2008)

En (32), l'auteur emploie aussi *à cet égard* et un verbe de parole, *souligner*, pour introduire l'exemple de la position française en matière d'exception culturelle.

32. Si les négociations à Seattle, en 1999, ont abouti à un échec, il ne fait pas de doute que la question de la diversité culturelle resurgira lors des prochaines négociations. **À cet égard,** il est à souligner que l'« exception culturelle » ou à tout le moins la notion de « défense de la diversité culturelle », est surtout défendue par la France, qui joue, en la matière, le rôle de chef de file. (213 : 2000-2001)

1.5.2. *À ce propos*

Comme *à cet égard*, *à ce propos* sert à ajouter sur le thème développé un point de vue émanant ou non d'une source différente Il est cependant employé plus rarement que *à cet égard.*

En (33), l'auteur rapporte les paroles d'un autre introduit par *à ce propos* et un verbe de parole, *observer.*

33. Emanant le plus souvent d'universités, les premiers instituts culturels étaient [...] des structures permanentes destinées à permettre aux étudiants et aux chercheurs français de loger sur place, la diffusion de notre culture aux pays d'accueil n'étant qu'une mission annexe : les établissements ouverts à Barcelone et à Naples en 1919, à Zagreb en 1924, à Amsterdam en 1933 et à Stockholm et Lisbonne en 1937 procèdent de cette démarche.
Les établissements dits « de seconde génération » se sont multipliés quant à eux dès la fin de la Seconde Guerre mondiale. Plus précisément, dans la droite ligne du discours prononcé par le général de Gaulle à Alger le 30 octobre 1943, des dizaines d'instituts ont été créés afin de diffuser la langue et la civilisation françaises à l'étranger. **À ce propos**, M. Xavier North [délégué général à la langue française et aux langues de France] fait observer que « L'action culturelle extérieure est alors chargée de faire oublier les avanies de l'histoire, ou plus simplement (et plus cyniquement) de faire illusion, la réaffirmation de la France comme grande puissance dans le domaine de la « pensée » ou des arts masquant (mais pour combien de temps ?) ses reculades économiques ou politiques : puisqu'on ne brille plus vraiment, disons que l'on brille. » (91 : 2004-2005)





1.6. Renforcer

Les marqueurs *d'ailleurs* et *de surcroît* servent à ajouter des éléments qui viennent soutenir ce qui est développé.

1.6.1. *D'ailleurs*

On peut employer *d'ailleurs* pour évoquer un fait en rapport avec le thème développé, ou pour introduire un point de vue personnel

ou émanant d'autrui. Cet ajout a la valeur d'une digression, en ce sens qu'il apporte sur le thème un élément supplémentaire qui vient ponctuellement à l'appui de ce que l'on dit. Il est proche dans cet emploi de *entre parenthèses* ou *soit dit en passant*.

En (34), l'auteur déplore que les journaux français ne proposent pas de formules plus innovantes à leurs lecteurs et il mentionne à ce sujet la réflexion de Francis Morel (directeur général du *Figaro*), laquelle renforce la conclusion que l'on pouvait tirer du *caractère timoré des nouvelles formules*, à savoir qu'il ne s'agit pas d'un grand changement.

34. [...] on peut regretter le caractère timoré des nouvelles formules proposées au public par les principaux titres français. Lors du lancement de la nouvelle formule du *Figaro*, M. Francis Morel soulignait **d'ailleurs** qu'il ne s'agissait pas d'une révolution mais d'une évolution. Cette attitude n'est pas sans rappeler l'analyse de Balzac qui, dans sa *Monographie de la presse parisienne*, déclarait : « Les propriétaires, rédacteurs en chef, directeurs, gérants de journaux sont routiniers. [...] Ils ont peur des innovations et périssent souvent pour ne pas savoir faire des dépenses nécessaires en harmonie avec le progrès des lumières. » (13 : 2007-2008)

La phrase qui vient après celle où est employé *d'ailleurs* commence par *cette attitude*, qui renvoie à ce qui est dit des journalistes dans la première phrase. Ce renvoi montre que la seconde phrase a le statut d'une parenthèse ponctuelle, qui pourrait être supprimée sans que le texte soit mal formé :

> [...] on peut regretter le caractère timoré des nouvelles formules proposées au public par les principaux titres français. Cette attitude n'est pas sans rappeler l'analyse de Balzac qui, dans sa *Monographie de la presse parisienne*, déclarait : « Les propriétaires, rédacteurs en chef, directeurs, gérants de journaux sont routiniers. [...] Ils ont peur des innovations et périssent souvent pour ne pas savoir faire des dépenses nécessaires en harmonie avec le progrès des lumières. »

En (35), l'auteur constate le manque d'écoles artistiques en Europe. Il cite la proposition du Chancelier allemand Gerhard Schröder, ce qui a pour effet de renforcer la justesse de son jugement.

35. La création d'écoles artistiques européennes, en matière de cinéma, de musique ou de nouvelles technologies, paraît particulièrement nécessaire. Il s'agirait moins d'aider des jeunes qui se destinent au métier d'acteur que ceux qui se destinent aux autres métiers plus techniques du secteur. Il n'existe pas d'écoles de ce type en Europe, alors qu'il y en a une vingtaine aux États-Unis. Le Chancelier allemand Gerhard Schröder a **d'ailleurs** proposé la création d'une Académie européenne du cinéma. (213 : 2000-2001)

En (36), l'auteur décrit la relativité des diplômes américains en fonction des universités dans lesquelles ils sont délivrés. La description du comportement des anciens étudiants des universités prestigieuses, qui n'est pas nécessaire à la démonstration de l'auteur, a pour effet de l'appuyer.

36. Il existe aux États-Unis un cadre législatif général déterminant les différents diplômes décernés par les universités : *Bachelor of art* (BA), *Master of science* (MS), *PhD* (notre doctorat actuel)... Mais la délivrance de ces diplômes, les contrôles exercés alors, les droits d'inscription, le niveau des personnes admises sont du ressort exclusif de l'université. Et au diplôme est attaché le nom de l'université qui l'a décerné. Il n'est vraiment pas équivalent de sortir de la Harvard business school ou de l'Université de la Nouvelle-Orléans. **D'ailleurs**, les anciens élèves de chaque université en sont conscients et cherchent à développer leur identité propre dans des associations d'anciens élèves, par le port de chevalières ou d'objets divers[9].

En (37), après avoir conclu son développement sur la nécessité d'accepter la « langue hybride » qu'il vient de décrire longuement, l'auteur achève son paragraphe sur une dernière question introduite par *d'ailleurs*. En réponse à cette question, il apporte un dernier argument qui renforce sa conclusion.

37. Littérature et langue ne sont pas une seule et même chose. Du côté linguistique, on assiste depuis un certain temps à un processus qui semble une forme de signal d'alarme et qui doit nous inciter à mener une véritable réflexion : le pragmatisme, les échanges commerciaux, les technologies, les facilités de déplacement, les flux d'informations ont eu pour conséquence la création d'une langue hybride, sorte d'anglo-américain qui suffit à peine pour que les procédures soient menées à bien mais qui risque de mettre au rebut toutes les

9. Kramarz F., « Déclarer sa profession », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 32, n° 1, 1991.

autres langues européennes et d'en faire des langues minoritaires et accessoires. Cet hybride est né dans les aéroports, lieux de rencontres fortuites, qui permettent de partager un destin commun l'espace de quelques heures. Cette langue s'étend grâce à l'Internet et la musique. Ce sont surtout les jeunes qui l'ont adoptée massivement parce qu'ils sont à même d'utiliser cette langue souple, qui les rassure, qui leur permet un minimum de communication, qui leur évite de se sentir gênés quand ils ne parlent pas très bien. Il s'agit donc d'une langue qui risque en tant que telle de produire bientôt sa propre littérature. Ce mouvement vivant provoque un véritable raz-de-marée et il serait donc politiquement insensé et historiquement erroné d'essayer d'y mettre fin. **D'ailleurs**, pourquoi s'y opposer : c'est une véritable force qui naît du désir légitime d'être compris, d'échanger sur un pied d'égalité et de se sentir partie intégrante d'une communauté. Et nous savons combien la communication a transformé qualitativement les rapports au savoir. (221 : 2007-2008)

1.6.2. *De surcroît*

On emploie *de surcroît* pour introduire une idée qui renforce ce qui apparaît comme déjà suffisamment établi.

En (38), l'auteur énumère les raisons pour lesquelles peu de langues sont enseignées en Europe. Aux premières raisons qui sont suffisantes pour établir « la prédominance de l'anglais » et la nécessité de mettre en place une autre politique, il en ajoute une autre, introduite par *de surcroît*, qui vient renforcer son propos.

38. Deux enquêtes réalisées à l'occasion de l'Année européenne des langues ont permis de mesurer la place des langues dans les systèmes éducatifs européens et les opinions publiques, et de prendre conscience de l'ampleur du défi à relever pour contrer la prédominance de l'anglais et la voie du monolinguisme en Europe :
    – l'étude sur « L'enseignement des langues en milieu scolaire en Europe », réalisée par Eurydice, dans les 15 pays de l'UE et les 11 pays en préadhésion, révèle que le choix effectif des langues enseignées est réduit : même si l'éventail potentiel de langues proposées a eu tendance à s'élargir, plusieurs facteurs, en particulier les préférences des familles, le manque d'enseignants spécialisés ou les effectifs trop faibles, restreignent le choix et amènent à des résultats très négatifs en terme de diversification. **De surcroît,** 11 pays imposent l'obligation d'apprendre une première langue

spécifique (il s'agit de l'anglais dans 8 d'entre eux) ; parmi ces 11 pays, 4 décident aussi quelle est la seconde langue obligatoire, ne laissant donc aucun choix aux élèves ;
– l'enquête spéciale de l'Eurobaromètre 54 « Les Européens et les langues » analyse les compétences linguistiques des Européens et leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères (63 : 2003-2004).

En (39), l'auteur présente trois raisons *d'assurer et de maintenir une offre suffisante d'enseignement de la langue et de la culture arabes en France.* Les deux premières, d'ordre géopolitique et stratégique, sont suffisantes pour justifier cette offre. La dernière, introduite par *de surcroît*, renforce le bien-fondé de l'offre en la légitimant sur le plan culturel.

39. L'importance d'assurer et de maintenir une offre suffisante d'enseignement de la langue et de la culture arabes en France, et plus largement en Europe, revêt une dimension géopolitique, dans la mesure où cette offre sert d'affichage de l'intérêt porté à nos partenaires arabes. **De plus**, en faisant l'effort de communiquer avec cette région, dans ses langues, il s'agit de préserver la qualité des négociations engagées avec cette zone stratégique. **De surcroît**, en raison des relations étroites et spécifiques qui relient la France au monde arabophone, l'enseignement de l'arabe dans les établissements français représente un enjeu privilégié dans la politique de coopération culturelle, et conditionne pour une grande part, en retour, le développement de la francophonie. (63 : 2003-2004)





2. Confirmer

Dans cette partie, vous apprendrez à :
- confirmer une idée, un argument (2.1.-2.2.).

Avec les marqueurs *en effet* et *de fait* on confirme ce que l'on vient de dire (par exemple une idée, une hypothèse, un argument), en attestant que cela est conforme à la réalité des faits, correspond à ce que l'on savait, à ce que certains ont déjà constaté, etc.

2.1. *En effet*

On emploie *en effet* pour confirmer ce qui vient d'être dit.

En (1), la relation qui unit [*en effet* Q] à ce qui précède [P] est de type causal. On pourrait ainsi reformuler : « On peut affirmer que les résultats obtenus par la presse locale incitent à l'optimisme puisque/car celle-ci a su maintenir et même renforcer la part des petites annonces dans ses recettes commerciales ».

1. S'agissant de la presse quotidienne nationale, les résultats de l'enquête statistique annuelle sur la presse écrite menée par la Direction du développement des médias révèlent que les recettes de petites annonces se sont contractées de 4,6 % en 2006. [...]. *A contrario*, les résultats obtenus par la presse locale incitent à l'optimisme. Celle-ci a su **en effet** maintenir et même renforcer la part des petites annonces dans ses recettes commerciales. Ces annonces ont progressé de 42 % depuis 1990 et représentent désormais près de 17 % de ses recettes. (13 : 2007-2008)

En (2), la relation qui unit [*en effet* Q] à ce qui précède [P] est consécutive. On pourrait ainsi reformuler : « Les chiffres publiés [...] confirment ce phénomène, si bien qu'ils sont désormais sans commune mesure avec ceux des principaux quotidiens payants ».

2. En proposant une information simple, claire et de qualité, et en allant au devant du lecteur, les quotidiens gratuits ont su gagner la fidélité du public. Les chiffres publiés par l'OJD[10] concernant le tirage des deux principaux quotidiens gratuits d'information confirment ce phénomène. Ils sont **en effet** désormais sans commune mesure avec ceux des principaux quotidiens payants. (13 : 2007-2008)

Même si la proposition [Q] introduite par *en effet* entretient des relations causales ou consécutives avec ce qui précède, ce n'est pas *en effet* qui construit cette relation mais le sens de chacune des propositions reliées. *En effet* ne sert ni à justifier ni à déduire mais à confirmer ce qui vient d'être dit.

En (3), l'auteur rapporte dans un premier temps les conclusions d'études puis les confirme, autrement dit les corrobore.

10. OJD : association pour le contrôle et la diffusion des médias

3. La plupart des études publiées sur la presse au cours des dernières années ont souligné, pour le regretter, le niveau élevé des coûts fixes d'impression et de distribution imposés à la presse quotidienne. Ils représentent **en effet** près de la moitié du prix de vente d'un titre français. (13 : 2007-2008)

À la différence de (1) et (2) où [*en effet* Q] porte sur [P], autrement dit confirme l'ensemble de [P], [*en effet* Q] porte en (3) seulement sur le GN qui précède, *le niveau élevé des coûts fixes d'impression et de distribution imposés à la presse quotidienne.* Ainsi, *en effet* employé à l'intérieur d'une phrase permet de confirmer tout ou une partie de [P].
Si *en effet* est placé en tête de [Q], il est suivi d'une virgule et porte sur l'ensemble de [P] énoncé dans la phrase précédente comme en (4) et (5) :

4. Certains [membres de l'Union européenne] ont proposé que les dépenses de culture soient progressivement portées à 1 % du budget communautaire. Mais ils n'ont que bien peu de chance d'être entendus. **En effet**, l'exemple français est loin d'être convaincant. L'aide importante au cinéma dont le rôle dans la formation de l'imaginaire est déterminant entretiendrait des œuvres à vocation élitiste et confidentielle dont le rayonnement européen, *a fortiori* mondial, est à peu près inexistant. (213 : 2000-2001)

5. On trouve généralement dans la rubrique « relations internationales » [des universités françaises] une présentation du service, les programmes d'échanges et les accords avec les universités étrangères, plus rarement un guide traduit en plusieurs langues à destination des étudiants étrangers hors échanges interuniversitaires et exceptionnellement des informations sur la procédure de demande d'inscription préalable. Sur les 89 sites Internet visités, 28 disposent d'une version très partiellement traduite en anglais (soit 31 %). **En effet**, le plus souvent, seule la page d'accueil est disponible en anglais. (446 : 2004-2005)

Dans certains contextes, *en effet* confirme ce qui est rapporté. Ainsi, dans (2)-(4), à une première énonciation attribuée à une source particulière (OJD, études, membres de l'Union européenne) succède une deuxième énonciation qu'on peut attribuer à l'auteur lui-même, qu'elle émane de lui ou qu'il la reprenne à son compte. *En effet* est donc un marqueur très polyphonique puisqu'il lie des énoncés qui viennent d'interlocuteurs différents.

Ce marqueur permet de renforcer le contenu de [P] ou d'une partie de [P] par un fait ou une donnée. Ceux-ci facilitent la compréhension de [P] en précisant son origine (6) ou la conséquence qui en découle (7) et (8).

6. Il n'existe, à l'heure actuelle, aucune réglementation concernant la publicité susceptible d'inciter à l'anorexie, alors qu'un dispositif spécifique concernant les publicités pour les produits alimentaires a été adopté pour lutter contre le développement de l'obésité. [...] En ce qui concerne le problème de l'anorexie, une réflexion a cependant été engagée par le ministère de la Santé dans le cadre du « Programme national nutrition santé ». Le 25 janvier 2007, M. Xavier Bertrand, alors ministre de la Santé et des Solidarités, a **en effet** constitué un groupe de travail chargé de proposer un « cadre d'engagement collectif et volontaire portant sur la publicité, la mode et l'apparence du corps ». (375 : 2006-2007)

7. Mme Florence Montreynaud, responsable du réseau « La Meute[11] », a estimé que la situation sur Internet était « extrêmement grave », citant l'exemple d'une publicité d'un fournisseur d'accès Internet qui, au moment des fêtes de Noël, proposait : « Offrez-vous un homme ». Or, ce phénomène apparaît particulièrement difficile à contrôler, d'autant qu'il n'est pas toujours évident, s'agissant d'images diffusées sur Internet, d'établir une distinction entre les publicités proprement dites et les images émises par les sites, ainsi que l'a fait remarquer Mme Marie-Pierre Bordet, déléguée générale de l'association des agences-conseils en communication (AACC). On observe **en effet** l'apparition sur Internet d'un certain nombre d'images publicitaires modifiées et détournées de leur objet initial. (375 : 2006-2007)

8. [...] une présentation historique faite par Mme Kaari Utrio, écrivain finlandais, a souligné le rôle précurseur de la Finlande en matière de droits politiques des femmes. **En effet,** la Finlande a célébré en 2006 le centenaire des droits politiques des femmes qui y ont obtenu le droit de vote et d'éligibilité dès 1906, date à laquelle furent élues 19 femmes au Parlement, soit environ 10 % des députés. Plus récemment, l'élection en 2000 de Mme Tarja Halonen à la présidence de la République finlandaise a revêtu une valeur symbolique considérable. (375 : 2006-2007)

11. « La Meute » est un réseau international engagé contre la publicité sexiste.

Avec *en effet*, on fait appel pour confirmer, et donc renforcer ce qui précède, à des faits présentés comme des connaissances préalablement constituées. D'où l'abondance de données chiffrées, de verbes tels que *constater*, *montrer*, *observer*, et de citations dont le contenu est rapporté parce que leurs auteurs font autorité.

2.2. *De fait*

On emploie *de fait* pour confirmer ce qui vient d'être dit. Ce marqueur a des emplois comparables à ceux de *en effet*, mais il est d'un usage beaucoup moins fréquent.
En (9), l'auteur confirme la différence entre certaines professions :

9. Qu'ils soient cadres, professions intermédiaires ou employés, les salariés non manuels ne sont pas seulement ceux dont le statut dépend le plus d'un « capital » scolaire. La tendance depuis plusieurs décennies est aussi celle d'une augmentation de leurs emplois. En revanche, les non-salariés et les ouvriers font plutôt face à un rétrécissement de leurs perspectives [...]. **De fait**, quelle que soit leur place dans la hiérarchie salariale, les familles de « cols blancs » ont un destin lié à des entreprises, des fonctions ou des secteurs plutôt en essor (en particulier les services). De leur côté, paysans et ouvriers œuvrent dans des secteurs industriels et agricoles particulièrement exposés à la concurrence internationale et où les gains de productivité sont très rapides[12].

En (10) et (11), les auteurs emploient *de fait* pour faire appel à des faits qui viennent en appui à leur thèse. Ainsi, l'idée qu'ils viennent d'avancer est présentée comme adéquate à la réalité :

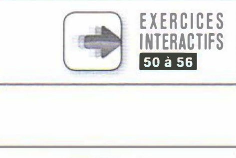
10. La taille privilégiée par les couturiers pour les mannequins lors de leurs défilés de présentation des collections est le 34. Elle n'a pas vocation à servir de norme sociale mais participe à l'idéal de minceur. **De fait**, alors que la taille moyenne de la femme française se

12. Goux D., Maurin E., « Origine sociale et destinée scolaire : L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes Formation-Qualification Professionnelle 1970, 1977, 1985 et 1993 », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 36, n° 1, 1995.

situe entre le 40 et le 42, les boutiques, notamment parisiennes, choisissent de vendre des vêtements pour la plupart entre le 34 et le 40. La taille de référence est arbitrairement devenue le 38, que certains magasins vont jusqu'à exposer seule en rayon, obligeant leurs clientes à demander spécialement toute autre taille et participant ainsi à imposer la minceur comme norme sociale. (439 : 2007-2008)

11. L'élégante n'a que faire de l'hommage de la rue ; elle se garde de porter ses « beaux bijoux » dans les transports en commun. Il en est de même de l'animal domestique qui n'est vraiment en situation de produire son effet maximum que dans des lieux choisis. De ce point de vue, le chat de race convient encore mieux au snobisme de petit groupe que le chien de race, car c'est un animal séquestré. Et **de fait**, parmi les possesseurs de chat, ceux qui détiennent des animaux de race résident plutôt en appartement[13].

Si *de fait* est un marqueur qui sert, comme *en effet*, à confirmer ce qui vient d'être dit, on s'en sert moins dans un cadre polyphonique, autrement dit pour marquer son propre point de vue sur ce que l'on attribue à un autre locuteur. Comme sa composition l'indique (*de + fait*), ce marqueur sert surtout à montrer qu'on s'appuie sur un *fait*, déjà établi et dont la validité n'est donc pas contestable.





3. Reformuler

Reformuler, c'est revenir sur ce qui a été formulé par d'autres ou par soi-même, pour introduire une seconde formulation qui sert à expliquer, élucider, interpréter, compléter, rectifier, contraindre l'interprétation, etc. Les reformulations se distinguent les unes des autres suivant :

- le rôle qu'elles jouent dans l'énoncé ;
- ce qu'elles permettent de reformuler (paroles d'autrui ou ses propres paroles) ;
- ce sur quoi elles reposent pour être valides (norme, discours mondain, discours savant, etc.).

13. Herpin N., Verger D., *op. cit.*

Dans cette partie, vous apprendrez à :

- introduire divers types de reformulation (reformulation exacte, adéquate au propos, affinant le propos, soulignant les implications importantes, à valeur de traduction (3.1.) ;
- introduire une formulation finale satisfaisante après un certain nombre de tâtonnements, introduire le dernier terme d'une opposition, introduire l'élément commun à ce qui vient d'être énuméré (3.2.) ;
- introduire une représentation juste, conforme aux faits, introduire un terme qui montre que l'on peut aller plus loin dans le raisonnement (3.3.) ;
- introduire le cas qui sera au moins valide, introduire un nouvel aspect sur une situation (3.4.).

3.1. Clarifier

Les marqueurs *à savoir, c'est-à-dire, plus précisément* servent à établir entre deux contenus une certaine équivalence. Ils présentent comme deux formulations possibles les termes entre lesquels est instituée cette équivalence, laquelle est, certes, toujours relative au contexte et à la situation de production du discours.

Le marqueur *donc* peut aussi servir à introduire une reformulation. Pour distinguer les trois emplois particuliers de ce marqueur, on parlera de *donc* récapitulatif[14], de *donc* conclusif[15], et enfin de *donc* reformulatif.

3.1.1. *À savoir*

On emploie *à savoir* pour introduire une reformulation très fidèle, un équivalent exact, lesquels sont présentés comme ne dépendant pas du scripteur mais comme ayant déjà été établis (dictionnaire, normes, lois, connaissances communes, etc.). Les reprises portent essentiellement sur des noms et sont constituées de mots de même catégorie lexicale. Pour les définir avec précision, le scripteur peut, entre autres, en détailler le contenu

14. Voir unité III, 2.1.1.
15. Voir unité III, 2.2.1.

exact (1), rappeler fidèlement leur définition en s'appuyant sur les textes qui les fondent ou du moins la mémoire de ces textes (2), ou encore reprendre les paroles d'autrui quand celles-ci font autorité (3).

1. Les actions menées ces dernières années par la Direction de la Promotion et de l'enseignement des langues de l'union latine visent à développer l'apprentissage des langues romanes, en diffusant des méthodes d'enseignement simultané de ces langues, **à savoir** l'espagnol, l'italien, le français, le portugais et le roumain (63 : 2003-2004)

2. Si l'on ne peut que se féliciter de la richesse et de la diversité des sujets débattus au sein des institutions francophones, on ne peut cependant que s'interroger sur la dilution de la mission première et fondatrice de la francophonie, **à savoir** la défense et la promotion de la culture française. (91 : 2004-2005)

3. [...] il serait dangereux d'utiliser une littérature européenne, d'en faire comme un instrument à même de façonner une citoyenneté européenne. Chaque fois qu'on a essayé d'utiliser la littérature de cette façon, cela a été une catastrophe. Mais rien ne s'oppose à ce qu'une volonté politique réelle s'appuie sur ce que la littérature et son enseignement apportent, **à savoir**, comme l'a rappelé Tzvetan Todorov, la connaissance de soi, la connaissance de l'autre et la Connaissance tout court, ce qui, dans la conception des Lumières, est la condition de la démocratie. (213 : 2000-2001)

À savoir que s'emploie pour introduire une proposition comme en (4) :

4. Le principe *Mater semper certa est* (articles 325 et 332 du code civil), récemment consacré par l'ordonnance de 2005 qui l'a généralisé en l'étendant à la filiation hors mariage, garantit à l'enfant la solidité et surtout l'évidence de sa filiation maternelle. Faut-il pour quelques cas remettre en cause ce socle et introduire l'instabilité au cœur de ce qui fonde la stabilité de la filiation à savoir la maternité, « il est quand même curieux qu'à peine la loi française vient-elle d'entériner l'arrêt Marks, **à savoir que** le nom de la femme qui a accouché sur l'acte de naissance suffit à établir la maternité, ce principe apparaisse tout à coup si peu évident... L'accouchement deviendrait-il une présomption de maternité aussi précaire et discutable que la présomption de paternité légitime ? » (421 : 2007-2008)

3.1.2. *C'est-à-dire*

On emploie *c'est-à-dire* pour introduire la reformulation qui semble la plus adéquate pour désigner et faire comprendre ce dont il est question. Quand on traite un sujet, on considère en effet souvent que l'on donne aux mots des sens propres au contexte dans lequel on les emploie.

Dans le résumé de son article de sociologie, Chloé Tavan emploie deux fois *c'est-à-dire* afin de clarifier ce qu'il faut entendre par *l'efficacité de chaque secteur* et *son équité* (5). Comme elle traite d'un sujet particulièrement débattu, elle éprouve le besoin de bien préciser le sens qu'elle donne dans son article à des termes très repris dans les débats sur l'école et le système scolaire. L'emploi de *c'est-à-dire* lui permet à la fois de reprendre à son compte des mots déjà investis de sens multiples et de montrer comment elle les reprend.

5. Ce texte propose, sur la base d'une exploitation du panel 1989 de l'Éducation nationale, de poursuivre l'entreprise de comparaison de la réussite scolaire entre le secteur privé et le secteur public initiée par G. Langouët et A. Léger dans leur ouvrage *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires* publié en 1994. Après avoir présenté, à travers un état des lieux des recherches américaines, l'importance potentielle des biais de sélection et la nécessité de les prendre en compte, cet article compare les deux secteurs selon deux axes : celui de l'efficacité de chaque secteur, **c'est-à-dire** sa capacité à produire un résultat global, et celui de son équité, **c'est-à-dire** sa capacité à réduire en son sein les inégalités sociales de réussite[16].

En (6), la même sociologue emploie *c'est-à-dire* pour clarifier le sens qu'elle affecte à « efficacité ». Cependant, la reformulation est différente de celle qui figure en (5).

6. Comparons d'abord les deux secteurs [privé public] du point de vue de leur efficacité, **c'est-à-dire** de leur capacité à amener le plus grand nombre d'élèves jusqu'à un palier donné ou à élever le niveau moyen de leurs acquisitions[17].

16. Tavan, C., « École publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 45, n° 1, 2004.
17. *Ibid.*

En (6) extrait de l'article lui-même, l'objectif de la chercheuse n'est plus le même qu'en (4). Avec le résumé de son article, la sociologue vise à donner un aperçu de sa recherche en vue de sa diffusion, tandis que dans son article, elle présente le résultat de ses travaux en vue de l'enrichissement des connaissances sur le sujet traité. Le même marqueur, *c'est-à-dire*, lui permet de clarifier les mêmes termes autant de fois que nécessaire et de façon aussi différente que l'exige le développement de son sujet.

Le marqueur *c'est-à-dire* permet aussi de reformuler la parole de l'autre, ce qu'illustre (7). Le sociologue Michel Messu cite les mots exacts employés par l'une des personnes qu'il a interviewées, et les reformule pour les replacer dans le cadre de la réflexion sociologique sur le sujet (ce que montre la référence aux travaux de deux autres sociologues, Barbier-Bouvet et Poulain).

7. Participer à un débat [...], ce n'est pas une activité « vide », ce n'est pas une activité pour laquelle y aller « pour soi » s'exprimerait sous la forme du « pour rien » comme c'est le cas de ceux qui, déambulant dans le Centre [Pompidou], le font sans autre but, « pour rien », **c'est-à-dire** pour eux-mêmes (Barbier-Bouvet et Poulain, 1986). Participer à un débat, c'est toujours faire quelque chose et, presque toujours le faire pour quelque chose[18].

Les reformulations introduites par *c'est-à-dire* sont plus ou moins savantes. Ainsi, en (8), extrait du même article de Michel Messu sur Beaubourg, autrement dit le Centre Pompidou, le terme *conférence* est-il redéfini de façon telle qu'il serait difficile d'imaginer la reformulation sans avoir au préalable compris la thèse de l'auteur et reçu une certaine formation en sociologie.

8. Le poids de la forme scolaire est à ce point important que la qualité intrinsèque d'un débat est d'abord recherchée dans sa capacité à transmettre de la connaissance. À la limite, le débat que l'on préfère est celui qui s'apparente le plus à une conférence, **c'est- à-dire** à une situation dans laquelle le commerce intellectuel est explicitement programmé[19].

18. Messu M., « L'effet Beaubourg : Contribution à une sociologie des dispositions à la réception des produits culturels », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 35, n° 4, 1994.
19. *Ibid.*

C'est-à-dire que s'emploie pour introduire une proposition. En (9), *c'est-à-dire que* introduit la reformulation de la proposition *la culture américaine est monochrome.*

9. Comme l'a fort bien montré Edward T. Hall dans *La dimension cachée* et *La danse de la vie,* la culture américaine est monochrome, **c'est-à-dire que** la norme consiste à ne faire qu'une seule chose à la fois[20].

À la différence de *à savoir*, *c'est-à-dire* ne peut pas s'employer quand il s'agit d'énumérer les parties constitutives d'un tout. Ainsi (10) est-il incorrect à la différence de (11). La reformulation consiste en une énumération des sept merveilles. De même, (12) est incorrect à la différence de (13). C'est en effet le réchauffement climatique qui constitue le grand problème dont il est question. En (11) comme en (13) les noms sont précédés d'un nombre (***sept*** *merveilles,* ***un*** *problème*) auquel correspond le nombre de parties énumérées par la suite.

10. *La liste des **sept** merveilles, **c'est-à-dire** la pyramide de Khéops, les jardins suspendus de Babylone, la statue de Zeus, le temple d'Artémis, le mausolée d'Halicarnasse, le colosse de Rhodes et le phare d'Alexandrie, a été fixée au IIIe siècle avant J.-C.
11. La liste des **sept** merveilles, **à savoir** la pyramide de Khéops, les jardins suspendus de Babylone, la statue de Zeus, le temple d'Artémis, le mausolée d'Halicarnasse, le colosse de Rhodes et le phare d'Alexandrie, a été fixée au IIIe siècle avant J.-C.
12. *Tous les pays doivent faire face à **un** grand problème, **c'est-à-dire** le réchauffement climatique.
13. Tous les pays doivent faire face à **un** grand problème, **à savoir** le réchauffement climatique.

3.1.3. *Plus précisément*

On emploie *plus précisément* pour exprimer avec plus d'exactitude ce dont il est question.

20. Baudry P., *Français, Américains, L'autre rive,* Village Mondial, Pearson Ed, 2003.

Dans son étude sur « les réactions des habitants à leurs conditions de logement », le sociologue Hubert Cukrowicz achève ainsi son introduction :

14. Ainsi dans notre approche, nous ne nous intéressons pas directement à une histoire, ni aux interactions entre les stratégies de l'acteur et les stratégies institutionnelles, mais à des représentations attachées à un lieu d'habitation. **Plus précisément,** au travers d'une simulation des relations de voisinage, nous escomptons mettre au jour les représentations du « bon voisinage » soit, plus spécifiquement, les caractéristiques familiales des voisins susceptibles de constituer un environnement apprécié[21].

Après avoir situé ses recherches par rapport à d'autres travaux sociologiques, il précise en quoi consiste son approche. Pour cela, il emploie tout d'abord *plus précisément* puis *plus spécifiquement*, deux marqueurs qui lui permettent de délimiter l'objet de son article.

3.1.4. *Donc*

On peut employer *donc* pour reformuler un mot ou groupe de mots avec l'idée de souligner ce qui est important pour le sujet abordé. Si *donc* reformulatif est différent de *donc* conclusif, il conserve cependant une certaine valeur consécutive[22]. En employant *donc* pour revenir sur une idée, on veut en effet montrer qu'il ne faut pas perdre de vue ce qu'elle implique.

En (15), en revenant sur *financement*, l'auteur montre d'où provient l'argent des télévisions, ce qui lui permet de réorienter son discours sur l'idée du rapport entre financement et qualité des programmations. « Faire de l'audience » suggère en effet que les télévisions cherchent à atteindre le plus grand nombre de spectateurs au détriment parfois de la qualité de leurs émissions.

15. Qu'elles soient publiques ou privées, les télévisions sont confrontées à une bataille planétaire pour leur financement, **donc** pour leur audience. Ainsi les télévisions publiques remplissent le plus souvent leurs missions d'intérêt général, mais ceci dans un univers de concurrence qui les oblige à faire de l'audience. C'est une question de survie. (352 : 2002-2003)

21. Cukrowicz H., « Choisir ses voisins ? », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 34, n° 3, 1993.
22. Voir unité III, 2.2.1. pour l'étude de *donc* conclusif.

En (16), *donc* permet à l'auteur à la fois de souligner les implications importantes de ce qu'il vient de montrer, et d'introduire un nouvel objet de discours. Le marqueur lui sert en effet à énoncer l'idée de « diversité culturelle », qu'il sait être chère aux yeux des Français. Certes, cette idée est sous-jacente à ses propos, mais en l'énonçant, il en fait un nouveau sujet sur lequel il poursuit son discours.

16. Aujourd'hui, la création française a conquis le public. [...] La création audiovisuelle a permis au public de renouer avec son histoire et sa littérature, ainsi qu'avec la réalité de sa société. Les quotas ont permis de rééquilibrer la création française et francophone face à la puissance commerciale de l'audiovisuel américain. Ce rééquilibrage a permis l'émergence d'un vivier de producteurs et de créateurs en Europe. Il est donc absolument nécessaire de conserver ces quotas dans la directive de la Télévision sans frontières. Ils sont l'unique chance de survie de la création française, francophone et européenne, **donc** l'unique chance de la diversité culturelle. Pour cette diversité culturelle il faut par ailleurs maintenir la diversité et la complémentarité des chaînes. (352 : 2002-2003)

3.1.5. *Et donc*

On emploie *et donc*, comme *donc* reformulatif, pour revenir sur un mot ou groupe de mots avec l'idée de souligner ce qui est important pour le sujet abordé. Mais, à la différence de *donc*, le marqueur *et donc* sert plus particulièrement à présenter ce qui est le plus pertinent à retenir pour le sujet traité. L'emploi de *et* suggère en effet que ce dont il est question implique un ensemble d'éléments dont on ne cite que l'un d'entre eux.

En (17), l'auteur revient sur « les symboles de la République » pour ne retenir que celui qui importe pour son propos :

17. [...] dans le cadre du réaménagement et de la simplification des programmes de l'enseignement primaire, le Gouvernement avait souhaité renforcer la place de l'instruction civique et morale, en y apprenant à respecter les symboles de la République, **et donc** « l'Égalité ». (404 : 2007-2008)

En (18), l'auteur présente une institution communale. L'emploi de *et donc* lui permet d'introduire l'une des caractéristiques les

plus importantes de cette institution. C'est en effet la dimension sociale du lieu qui justifie le plus les dépenses de la commune.

18. […] la Maison de l'orientation et de l'emploi avait été créée en 1990 à l'initiative de Mme Gisèle Gautier, alors maire de Carquefou, qui avait tenu à ce que cette structure municipale au service des habitants de la commune soit baptisée « Maison de l'orientation et de l'emploi », et non pas seulement « Maison de l'emploi », comme ailleurs. Service de proximité connu du public et des entreprises, la MOE est aussi un lieu d'échange et d'écoute, **et donc** de lien social. Elle emploie cinq agents (4 équivalents temps plein) : une responsable et conseillère emploi et entreprises, une chargée d'accueil et de gestion des offres et trois conseillères en orientation et en emploi. (404 : 2007-2008)

3.1.6. *Autrement dit*

On emploie *autrement dit* pour reprendre ce que l'on vient de dire par une formulation qui joue le rôle d'une traduction : par exemple traduction d'une formulation spécialisée en une formulation courante, ou inversement. À la différence de *à savoir* et de *c'est-à-dire* qui servent le plus fréquemment à reformuler un terme, *autrement dit* s'emploie pour reformuler une proposition, voire un passage plus ou moins long (reformulation d'un argument, d'un raisonnement, etc.). C'est pourquoi il est souvent placé en tête de phrase.

En (19) et (20), extraits d'articles de sociologie, les auteurs présentent tout d'abord les phénomènes qu'ils ont étudiés, en employant un style et un vocabulaire propres à un article de sociologie. Puis ils les reformulent de façon plus courante en employant un style et des mots qu'ils empruntent peut-être à d'autres, ce que laisse suggérer en (20) l'emploi des guillemets (« payantes », « intéressantes »).

19. Si l'on analyse le rapport entre l'activité professionnelle à 27 ans et le fait de résider ou non chez ses parents, il apparaît que 80 % des jeunes filles de la génération de 47 et un peu plus de 70 % de la génération de 59, vivant encore sous le toit des parents, occupent un emploi à temps plein. **Autrement dit**, le fait d'avoir un emploi ne suffit pas à quitter le domicile des parents[23].

23. Bloss T., Frickey A., Godard F., « Cohabiter, décohabiter, recohabiter : Itinéraires de deux générations de femmes », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 31, n° 4, 1990.

20. [...] l'intérêt intellectuel croît de façon inverse avec la finalisation professionnelle des études. **Autrement dit,** plus les études seraient « payantes », moins elles seraient « intéressantes »[24].

En (21), le sociologue passe, à l'inverse des deux auteurs précédents (19)-(20), d'une formulation familière, *boucher les trous*, à une formulation propre à la rédaction d'articles de sociologie :

21. Le RMI [revenu minimum d'insertion] n'est pas un nouveau principe de protection sociale. Il a pour objectif de boucher les trous du filet de protection sociale ou, **autrement dit,** de donner un minimum vital et un statut, fût-il instable, à ceux qui connaissent l'épreuve de la précarité ou sont dans le dénuement total, en particulier aux ménages ne disposant ni de revenus du travail, ni d'indemnités de chômage, ni d'autres revenus de remplacement[25].

3.1.7. *En d'autres termes*

On emploie *en d'autres termes*, comme *autrement dit*, pour reprendre ce que l'on vient de dire par une formulation plus ou moins longue qui joue le rôle d'une traduction. Ce marqueur est cependant moins fréquent.





22. [...] « agir en confiance » ne repose ni sur un acte particulier, ni sur une relation particulière. S'il y a une confiance vraiment fondamentale et indispensable, celle-ci réside dans le fait de « voir » ce qui arrive, de saisir ce que la situation demande, de comprendre comment y faire face et comment participer à l'action. **En d'autres termes,** l'individu agit en confiance, à condition d'avoir (de voir) une prise, même minimale, sur le réel, de réussir à définir un comportement, quel qu'il soit, par rapport aux situations qui se présentent à lui. Sans quoi il perd pied, le réel lui glisse entre les mains et il ne sait plus où il en est[26].

24. Dubet F., « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 35, n° 4, 1994.
25. Paugam S., *op.cit*, 1991.
26. Gonzalez-Martinez E., « Comment agir en confiance avec un partenaire dont on se méfie ? », *Réseaux*, n° 108, 2001.

bitation). En employant le conditionnel, *telle **serait** l'alternative sociologique à laquelle personne ne **semblerait** pouvoir échapper,* ils disqualifient ces conclusions. Puis ils avancent ce qu'ils considèrent comme la bonne interprétation du phénomène.

24. En restituant les cheminements au cœur de l'analyse du processus de décohabitation, notre enquête a permis de repérer des comportements difficilement décelables par ailleurs, et notamment par les enquêtes statistiques nationales, lesquelles, fondées le plus souvent sur un mode synchronique d'enregistrement des pratiques, construisent une réalité tranchée des processus qu'elles recensent : « Être ou ne pas être chez ses parents », telle serait l'alternative sociologique à laquelle personne ne semblerait pouvoir échapper en les utilisant. Nous avons ainsi pu découvrir les comportements de départs-retours au domicile familial. **En définitive,** cette tendance, en augmentation d'une génération à l'autre, révèle le lien étroit qui subsiste entre parents et enfants et qui caractérise non un diffèrement de la décohabitation, mais bien au contraire un allongement de ce processus. Cette nouvelle relation intergénérationnelle ne vaut en fait que pour les familles qui autorisent à leur fille une insertion par essais/erreurs : enfants de professions intermédiaires et de cadres supérieurs sont très caractéristiques de l'exercice de telles pratiques[28].

3.2.2. *En fin de compte*

On emploie *en fin de compte* pour introduire la formulation finale satisfaisante à laquelle on aboutit après des tâtonnements plus ou moins nombreux. Ce marqueur, proche de *en définitive*, s'en distingue quelque peu dans la mesure où il met l'accent sur le nombre d'éléments examinés avant d'arriver à une formulation finale, ce que suggère le mot *compte.* À ce côté quantitatif de *en fin de compte*, on peut comparer le côté qualitatif de *en définitive*, qui suggère un cheminement intellectuel.

En (25), la philosophe Simone Weil rejette différentes conceptions de l'intérêt national avant de proposer celle qu'elle considère comme juste.

28. Bloss T., Frickey A., Godard F., *op. cit.*

25. L'intérêt national ne peut se définir ni par un intérêt commun des grandes entreprises industrielles, commerciales ou bancaires d'un pays, car cet intérêt commun n'existe pas, ni par la vie, la liberté et le bien-être des citoyens, car on les adjure continuellement de sacrifier leur bien-être, leur liberté et leur vie à l'intérêt national. **En fin de compte**, si on examine l'histoire moderne, on arrive à la conclusion que l'intérêt national, c'est pour chaque État la capacité de faire la guerre. En 1911, la France a failli faire la guerre pour le Maroc ; mais pourquoi le Maroc était-il si important ? À cause de la réserve de chair à canon que devait constituer l'Afrique du Nord, à cause de l'intérêt qu'il y a pour un pays, du point de vue de la guerre, à rendre son économie aussi indépendante que possible par la possession de matières premières et de débouchés. Ce qu'un pays appelle intérêt économique vital, ce n'est pas ce qui permet à ses citoyens de vivre, c'est ce qui lui permet de faire la guerre ; le pétrole est bien plus propre à susciter les conflits internationaux que le blé. Ainsi, quand on fait la guerre, c'est pour conserver ou pour accroître les moyens de la faire. Toute la politique internationale roule autour de ce cercle vicieux[29].

3.2.3. *Finalement*

On emploie *finalement* pour introduire le dernier terme auquel aboutit une opposition implicite ou non.

En (26), Claude F. Poliak s'intéresse aux élèves qui ont pu revenir dans le système scolaire alors qu'ils en avaient été très rapidement écartés. Le sociologue note que s'ils ont réussi à le faire, d'autres n'y parviennent pas. En employant *finalement*, il laisse entendre que ce retour dans le système aurait pu ne pas avoir lieu, qu'il y avait incertitude sur la question.

26. Qu'ils aient été précocement relégués dans l'enseignement technique, éliminés ou auto-éliminés au cours du secondaire ou encore recalés au baccalauréat, une partie des « condamnés scolaires » aspire et parvient à accéder à l'enseignement supérieur : cet accès dérogatoire peut être considéré comme une procédure d'appel en vue de la révision des jugements scolaires antérieurs, de l'effacement des stigmates qui y sont liés, d'une réhabilitation tout à la fois culturelle, sociale et personnelle. Mais tous les

29. Weil S., *Écrits historiques et politiques*. Deuxième partie : Politique, Paris, © Éditions Gallimard, 1960.

condamnés, tant s'en faut, ne font pas appel, ne serait-ce que parce que l'institution scolaire parvient le plus souvent à faire reconnaître à ceux qu'elle exclut la légitimité de leur exclusion. Comment alors rendre compte de ces itinéraires scolaires singuliers et le plus souvent initialement improbables, où une réinsertion plus ou moins tardive dans l'enseignement supérieur a **finalement** succédé à une exclusion plus ou moins précoce du système scolaire [30] ?

En (27), où il est encore question de ceux qui ont pu réintégrer le système scolaire, l'auteur énonce une opposition dont l'un des termes est explicite : « les anciens bannis de la culture » ont « reconnu le système scolaire », et l'autre demeure implicite : durant le temps de leur première scolarisation, ces élèves ne reconnaissaient pas au système une quelconque légitimité. Avec *finalement*, il indique donc que l'un des termes l'emporte sur l'autre.

27. Issus souvent de fractions non ouvrières des milieux populaires, rarement militants, peu insérés dans le monde du travail, c'est-à-dire aussi à l'écart de toute possibilité de promotion dans le cadre de leur emploi, ils ne considèrent pas leur promotion (et la position attendue de leur passage dans l'enseignement supérieur) comme une rupture déloyale avec leur univers d'origine mais comme une issue individuelle normale. La rescolarisation dans l'enseignement supérieur de ces anciens bannis de la culture suppose qu'ils aient **finalement** reconnu le système scolaire comme seule institution habilitée à dispenser un apprentissage légitime et à certifier les connaissances acquises par les diplômes délivrés[31].

3.2.4. *Et finalement*

On emploie *et finalement* pour énoncer ce qui est commun aux éléments que l'on vient d'énumérer.

En (28), trois caractéristiques anciennes de l'institution familiale sont énumérées dont la dernière, introduite par *et finalement*, rend explicite ce qui était implicite dans les deux premières :

30. Poliak C., « L'accès dérogatoire à l'enseignement supérieur : les autodidactes de Saint-Denis », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 32, n° 4, 1991.
31. *Ibid.*

28. Louis Roussel a souvent développé des analyses [...] qui montrent que l'institution familiale « a cessé, pour une majorité de jeunes adultes, d'être le référent qui, dans la conception traditionnelle du mariage, et dans une longue phase de transition, réglait les attentes des conjoints, préfigurait leurs comportements démographiques **et finalement** renvoyait à la société la responsabilité des grands choix communs ». La cause majeure de cette transformation serait l'apparition d'une nouvelle idéologie amoureuse qui dénie aux institutions publiques le droit d'intervenir dans ce qui relève dorénavant d'une sphère purement intime et qui, en outre, oppose la sincérité de l'engagement interpersonnel au formalisme des conventions matrimoniales[32].

En (29), l'auteur énumère différents comportements des futurs exclus du système scolaire et ce à quoi conduisent tous ces comportements. Si *et finalement* est différent de *finalement*, il n'en reste pas moins qu'il signale lui aussi l'existence d'une opposition. Ainsi en (29), en employant *et finalement*, l'auteur marque le fait que ces élèves étaient encore dans le système tout en se comportant pour s'en exclure.

29. Qu'ils se présentent comme d'anciens bons ou mauvais élèves, rares sont ceux qui déclarent aujourd'hui avoir aimé l'école. L'extériorité à l'univers scolaire prend deux formes, non exclusives l'une de l'autre, dans les récits : un désintérêt pour la culture générale (l'ennui est le terme qui revient le plus souvent) et pour les matières enseignées et une aversion plus ou moins prononcée pour la discipline scolaire au sens large [...] qui se traduisaient par l'indiscipline, l'absentéisme et des fugues, **et finalement** par le souhait de quitter l'école au plus tôt[33].



3.3. Rectifier

Les trois marqueurs *en réalité*, *en fait* et *voire* servent à revenir sur un premier point de vue qui est estimé comme plus ou moins conforme à la réalité.

32. Galland O., « Un nouvel âge de la vie », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 31, n° 4, 1990.
33. Poliak C., *op. cit.*

3.3.1. *En réalité*

On emploie *en réalité* pour énoncer une représentation des choses qui s'oppose à une ou des représentation(s) communément admise(s).

En (30), il est question des RMIstes[34], autrement dit des personnes qui bénéficient d'une aide financière de l'État parce qu'elles sont sans ressources. Ces personnes ont besoin de (re)trouver un emploi, donc de s'insérer ou se réinsérer dans le marché de l'emploi. En employant *en réalité*, l'auteur montre que deux conceptions de l'insertion professionnelle s'affrontent : d'un côté, il y a le « contrat de travail signé avec un employeur », de l'autre, « le contrat signé avec une commission locale d'insertion », ce dernier ne représentant pas pour ceux qui en bénéficient un vrai contrat.

30. Il faut souligner que le contrat signé avec une commission locale d'insertion, même lorsqu'il porte sur une activité de travail, ne représente pas à leurs yeux [des RMIstes] la même valeur qu'un contrat de travail signé avec un employeur. Une activité d'insertion de ce type correspond **en réalité** pour eux à un « faux travail » : celui-ci n'est pas sanctionné par le marché économique ou le statut de l'emploi. Confronté à ce type de problème, un ancien ouvrier d'usine déclarait : « Je travaille, mais je ne suis pas considéré comme un ouvrier : on n'est rien ! On n'est pas chômeurs, on n'est pas ouvriers, on n'est rien, on n'existe pas ! On est des mendigots[35] de la société, c'est tout ce qu'on est »[36].

En (31), l'auteur décrit les *marginaux*. En employant *en réalité*, il montre que leur souhait de trouver du travail remet en question une représentation de la marginalité comme refus permanent de la stabilité.

31. On a vu précédemment que les *marginaux* cumulent de nombreux handicaps. Les entretiens approfondis et surtout l'observation fine de leurs pratiques permettent de distinguer deux types de réactions. Le premier correspond à une expérience vécue par des individus,

34. Le RMI : le revenu minimal d'insertion
35. Mendigot signifie mendiant.
36. Paugam S., *op.cit.*

âgés de 30 à 35 ans, ayant « galéré » de nombreuses années, exercé plusieurs activités au cours d'incessants déplacements. Certains ont connu la prison, la plupart ont fréquenté les bureaux d'aide sociale et les CCAS [centre communal d'action sociale]. Dix ans de galère et d'instabilité les amènent à se poser la question de leur avenir. Ils éprouvent le besoin de trouver un équilibre et de mettre un terme à cette vie vagabonde. Ils souhaitent **en réalité** accéder soit à un emploi régulier, soit à un statut leur procurant une certaine sécurité[37].

3.3.2. *En fait*

On emploie *en fait* pour rectifier une représentation erronée ou partiellement erronée de la réalité.

En (32), après avoir présenté ce que le peintre Czapski prétendait faire durant la guerre, l'auteur révèle avec *en fait* sa véritable activité. *En fait* répond à *sous couvert de* : d'un côté il y a ce que le peintre disait faire et de l'autre ce que l'auteur nous dit :

32. Peintre remarquable, issu d'une famille austro-polonaise, Joseph Czapski a passé une partie de sa jeunesse à Saint-Petersbourg, puis s'est établi à Paris pour y étudier la peinture. Convalescent après une crise de typhus, il s'est plongé dans la lecture de Proust. Lorsqu'il a été interné pendant la guerre dans le camp d'officiers de Starobielsk, sous couvert d'enseigner le français à ses codétenus, il donnait **en fait** des conférences sur Proust. Comme il l'écrit, « Il fallait voir ces hommes, dans le froid mordant et la faim au ventre, écouter religieusement les épisodes de la vie de Swann », tels qu'il les relatait sans notes, parce qu'il avait intégré Proust au point de pouvoir en parler dans un langage simple à des non spécialistes de littérature. (221 : 2007-2008)

En (33), l'auteur présente d'abord la représentation que l'on peut avoir du rapport entre, d'une part, l'origine sociale et la formation scolaire de certains élèves et, d'autre part, des activités manuelles comme le bricolage. Pour montrer qu'associer la pratique du bricolage à une origine sociale populaire est faux, il emploie le conditionnel passé (*on aurait pu penser*). À cette

37. *Ibid.*

représentation fausse il oppose ensuite la réalité qu'il introduit par *en fait*.

33. On aurait pu penser que le groupe des anciens élèves de l'enseignement professionnel, le plus populaire par ses origines et plutôt « manuel » de formation, pratiquait plus volontiers le bricolage : **en fait,** la pratique du bricolage et des travaux d'aiguille croît avec le niveau scolaire atteint[38].

En (34), l'auteur rectifie avec *en fait* la conclusion que l'on tire des changements survenus dans les programmes scolaires en matière d'apprentissage des langues : il limite l'effet produit à l'anglais, soulignant ainsi que la restriction est importante si l'on veut avoir une vision juste des répercussions réelles des programmes scolaires européens sur la question.

34. Au cours des trente dernières années, les programmes scolaires européens ont favorisé l'apprentissage des langues vivantes, **en fait** le plus souvent de l'anglais, d'abord pour savoir demander son chemin dans le « tube », ensuite pour pouvoir discuter des marges bénéficiaires. (221 : 2007-2008)

En (35), l'auteur rend compte de l'enseignement de la littérature en Europe. En employant *en fait*, il montre que, pour bien comprendre ce qui se passe actuellement, il faut élargir le cadre de réflexion, ne pas se contenter de constater la régression de l'enseignement des littératures européennes mais considérer que ce qui se passe en Europe est lié à un phénomène qui dépasse les frontières de l'Europe. *En fait* lui permet donc d'introduire la cause du phénomène que chacun constate.

35. Dans les écoles comme dans les universités, on constate [...] que la poésie est menacée par la prééminence des œuvres de fiction et des pièces de théâtre. Le XVIII[e] siècle a à peu près disparu de l'enseignement. On constate en revanche une véritable obsession pour la littérature de la Première Guerre mondiale aux dépens de figures plus classiques. Au niveau universitaire, à part quelques vieilles universités anglaises et écossaises, l'enseignement de la littérature est en régression. Dans les établissements les plus récents, on peine à donner une idée d'une certaine continuité littéraire. **En fait,**

38. Poliak C., *op. cit.*

la littérature américaine envahit tout ce qu'on appelle les *english courses*. C'est l'effet de la mondialisation, mais on devrait plutôt appeler celle-ci la « nord-américanisation » ; (221 : 2007-2008)

3.3.3. *Voire*

On emploie *voire* pour rectifier ce que l'on vient de dire par un terme (ou une expression) qui indique que l'on peut aller plus loin dans l'idée que l'on vient d'exprimer.

En (36), l'auteur énumère « les principaux reproches faits à une presse quotidienne hexagonale ». Sa critique se termine par le terme d'« impersonnalité », lequel marque un pas de plus dans la critique. Comme il l'explique en effet, si un journal s'identifie à un nom de journaliste et qu'aujourd'hui il n'y a plus de journalistes pour donner aux journaux leur identité, dès lors il n'y a plus de journaux.

36. Afin de séduire de nouveaux lecteurs et de conserver les anciens, les quotidiens français ne semblent pas avoir d'autre alternative que de renouveler substantiellement leur offre éditoriale. Reste à savoir dans quel sens modifier cette offre ! Les personnalités entendues par le groupe de travail ont sur ce point permis de cerner les principaux reproches faits à une presse quotidienne hexagonale qui confond trop souvent qualité avec élitisme, catastrophisme, partialité **voire** impersonnalité. D'une part, qualité ne signifie pas élitisme. Elle va même souvent de pair avec la pédagogie, afin de rendre l'information commentée accessible au plus grand nombre. D'autre part, qualité ne signifie pas catastrophisme. Or le titre *Aujourd'hui/Le Parisien* semble depuis trop longtemps disposer du monopole des bonnes nouvelles. Placer une bonne nouvelle en « une » ne signifie pas pour autant transiger avec l'exigence journalistique. De même, qualité ne signifie pas partialité. Dans un contexte de dépolitisation de la société, le modèle des journaux d'opinion devrait peut-être laisser place aux journaux d'investigation et d'explication. On peut en effet penser que le public attend de la presse non plus qu'elle lui dicte ses opinions, mais qu'elle lui donne au contraire les moyens de se faire sa propre opinion. Enfin, qualité ne signifie pas impersonnalité et l'on ne peut que regretter les « signatures » auxquelles certains journaux étaient autrefois totalement identifiés comme

celle de Pierre Lazareff pour *France Soir*, Philippe Tesson pour le *Quotidien de Paris* ou Serge July pour *Libération*. (13 : 2007-2008)

En (37), l'auteur des paroles rapportées dans la citation témoigne de l'état du réseau ferré français à l'aide d'un vocabulaire médical. Passer de *vieillissement* à *dégénérescence*, c'est montrer que l'état s'est considérablement aggravé et qu'il devient donc urgent d'intervenir.





37. Selon les conclusions du rapport d'audit de l'École polytechnique de Lausanne, « la France investit sensiblement moins dans la maintenance de son réseau ferré que ne le font la Grande-Bretagne, l'Italie, l'Espagne et la Suisse », ce qui entraîne un « vieillissement très important », **voire** une « dégénérescence », du réseau classique. (196 : 2007-2008)

3.4. Restreindre

Les trois marqueurs *en tout cas*, *de toute façon* et *de toute manière* servent à introduire ce qui est considéré comme valable, indépendamment de ce qui vient d'être dit. Cependant, ils ne sont pas équivalents. *En tout cas* présente ce que l'on considère comme certain parmi d'autres possibles, alors que *de toute façon* ou *de toute manière* présentent ce que l'on considère comme certain quelle que soit la façon dont on aborde le problème.

3.4.1. *En tout cas*

On emploie *en tout cas* pour reformuler ce que l'on vient d'énoncer comme possible sous la forme d'une restriction. On présente ainsi le cas dans lequel le raisonnement sera au moins valide.

En (38), l'auteur montre que l'idée selon laquelle plus on a d'années de formation, plus on a de chances de trouver un emploi ne se vérifie pas systématiquement. Il le montre en présentant au moins un cas, celui des filières de l'enseignement

professionnel, dans lequel la durée de la formation ne garantit pas de trouver un travail.

38. Les limites de l'équation largement répandue « formation = emploi » apparaissent [...] dans le fait que la prolongation de la scolarité dans ces filières, **en tout cas** au-delà de l'âge obligatoire, ne suffit pas à protéger les jeunes contre le chômage[39].

On emploie la tournure *sinon... en tout cas* pour présenter deux possibles dont on suggère l'un (introduit par *sinon*) et on affirme l'autre (introduit par *en tout cas*), le second opérant une restriction sur le premier. En (39), l'auteur présente dans un premier temps ce que l'âge de la majorité légale peut induire sur le plan de la participation à la vie politique, *un âge adulte en politique*. Il restreint dans un deuxième temps la portée de sa première conclusion en présentant ce que cet âge induit de façon certaine, *une compétence de principe*.

39. Dix-huit ans. Âge de la majorité légale. Âge du droit de vote. Date repère qui instaure institutionnellement, **sinon** un âge adulte en politique, **en tout cas** la reconnaissance d'une compétence de principe[40].

En (40), l'auteur présente l'évolution du comportement en matière de participation électorale. Il revient sur sa première appréciation, *le détachement des jeunes*, pour en restreindre l'ampleur. En passant de *détachement* à *moindre disponibilité*, il limite l'écart qui existe entre les électeurs et leur participation électorale.

40. Aux âges les plus jeunes coexistent un temps où la participation électorale parmi les inscrits est relativement forte, un temps de plus grande disponibilité pour s'engager, mais aussi un temps de plus grande indétermination des choix. Par la suite, si les orientations se précisent, apparaît un temps **sinon** de détachement, **en tout cas** de moindre disponibilité à l'égard de tout engagement politique et de plus grande propension à l'abstention[41].

39. Pissart F, Poncelet M., Voisin M., « Vivre en chômage : L'installation des jeunes sans emploi dans la vie adulte », in *Revue Française de Sociologie*, vol. 31, n° 4, 1990.
40. Muxel A., *op. cit.*
41. *Ibid.*

3.4.2. *De toute façon, de toute manière*

On emploie *de toute façon* ou *de toute manière* pour présenter ce que l'on vient de considérer sous un autre angle, pour réorienter son discours sur un autre aspect de la situation. Avec ces marqueurs formés avec *toute*, on laisse entendre que parmi toutes les situations envisagées ou envisageables aucune ne peut modifier ce qu'on affirme.

En (41), l'auteur expose un problème lié au fait que si on est capable en 2008 de produire de l'énergie avec des piles à combustible utilisant de l'hydrogène, on sait que cette production ne sera pas efficace avant 2018. Sans rejeter ce problème de calendrier, il introduit avec *de toute façon* un second problème, celui de la production de l'hydrogène, laquelle demande de reconsidérer le développement des piles sous l'angle de leur propreté, donc dans le cadre d'une politique énergétique soucieuse de l'environnement :

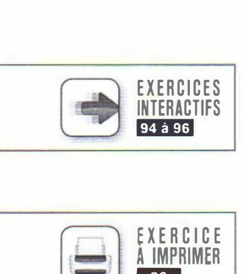
41. [...] il nous faut maintenant trouver d'autres sources d'énergie pour remplacer à court terme les usages spécifiques du pétrole, notamment pour les transports. Pour l'instant, les perspectives offertes par la technique restent cependant d'un faible secours. Les agrocarburants n'en sont encore qu'au tout début et déjà ils accroissent sensiblement la pression sur les marchés agricoles. L'hydrogène et les piles à combustible ne seront pas opérationnels avant une dizaine d'années. Et il faudra **de toute façon** trouver un moyen de produire cet hydrogène sans polluer davantage[42].

En (42), l'auteur expose d'abord des alternatives relatives à l'énergie nucléaire : cette énergie est-elle ou non coûteuse ? Est-elle ou non dangereuse ? Avec *de toute façon*, l'auteur laisse en suspens ces alternatives pour exposer la question sous deux autres angles (limitation de l'uranium et durée de mise au point des nouvelles centrales).

42. Il n'existe pas de remplaçant unique au pétrole. Parmi les énergies non renouvelables, le gaz naturel ne peut être considéré, à long terme, comme une alternative au pétrole. En effet, son pic de production devrait se produire une quinzaine d'années après celui du

42. *Alternatives Économiques*, www.cdurable.info/La-revue-de-presse-du-Developpement-Durable-22,1145.html, consulté le 29.07.09.

pétrole et les prix du gaz et du pétrole sont indexés, car la contribution du gaz à effet de serre n'est inférieure que de 30 % à celle du pétrole. Le charbon est abondant, mais l'énergie fossile est la plus polluante (émission de CO_2 lors de sa combustion et de méthane lors de son extraction). L'énergie nucléaire donne lieu à des débats passionnés sur son coût réel et sa sécurité à court et long termes, mais **de toute façon** les réserves d'uranium sont limitées et les nouvelles générations de centrales (surgénérateurs, voire à fusion thermonucléaire) vont être longues à mettre au point[43].



4. Exemplifier

Dans cette partie, vous apprendrez à :
- introduire un exemple parmi d'autres (4.1.) ;
- introduire un exemple notoire (4.2.).

Les exemples viennent appuyer, enrichir, concrétiser ce que l'on vient de développer, d'argumenter. Les marqueurs qui servent à les introduire se distinguent selon qu'ils présentent un cas parmi d'autres (*ainsi, tel, comme*) ou bien le cas le plus notoire (*notamment, en particulier*).

4.1. Présenter un exemple parmi d'autres

4.1.1. *Ainsi*

On emploie *ainsi* en tête de phrase pour introduire un exemple servant à illustrer ce que l'on vient de dire par un cas particulier.

En (1), l'auteur présente les conséquences qu'a entraînées la politique européenne en matière de biocarburants. Puis, il cite le cas particulier de la France pour illustrer son propos.

43. www.ledeveloppementdurable.fr/docs/developpementdurable/fp/12.pdf, consulté le 05.06.08.

1. L'objectif européen d'inclure, d'ici 2012, 5,75 % de biocarburants dans les combustibles automobiles partait d'une excellente intention. Mais s'appliquant à des technologies dont le bilan carbone reste très discutable, sa réalisation a eu des effets pervers tant sur la biodiversité européenne que sur la biodiversité mondiale. En Europe, cette politique a eu pour conséquence d'activer le forçage des sols et, dans certains cas, d'aboutir à la suppression des mesures qui avaient été établies pour préserver la biodiversité des milieux agricoles. **Ainsi,** en France, on a supprimé l'obligation de maintenir les bandes enherbées aux abords des champs de colza situés près des ruisseaux, pour accroître les surfaces destinées à la production de biocarburant. (131 : 2007-2008)

En (2), l'auteur reprend les paroles de deux journalistes qu'il cite comme exemple de critique à l'égard de la pollution automobile :

2. [...] dans le sondage Sofres « *Automobile et société* » de 2000, 60 % des personnes interrogées jugent inacceptable le niveau de la pollution automobile. C'est leur première préoccupation. La qualité de l'air est pourtant, selon les études, meilleure aujourd'hui que par le passé. C'est en ville que la voiture est la plus contestée. **Ainsi** pouvait-on lire, sous la plume de Pierre Bonnaure et Véronique Lamblin : « La plupart des déplacements se font avec une seule personne à bord, alors que les véhicules sont le plus souvent dimensionnés pour quatre à sept places ». (125 : 2005-2006)

4.1.2. *Tel (que)*

À la différence de *ainsi*, *tel (que)* se construit uniquement avec un GN. Il sert à introduire un exemple (ou des exemples) présenté comme un élément parmi d'autres qui demeurent implicites. Il est souvent employé pour introduire une énumération.

En (3), abordant la question de la culture européenne face à l'économie de marché, l'auteur en vient aux obstacles auxquels elle doit faire face. L'emploi de *tel* lui permet de décomposer les *obstacles de fait* en un ensemble d'éléments dont il choisit de n'en présenter qu'un, *le partage d'un marché entre dix langues différentes* :

3. Alors que la création d'hier était dans l'Europe d'hier le fait de solitaires, souvent de marginaux, d'artisans manieurs de mots,

l'objet culturel d'aujourd'hui est image, spectacle, artifices coûteux conçus pour atteindre une clientèle mondiale. À une culture née dans les cercles ou les salons succède un imaginaire élaboré par des équipes de spécialistes et destiné à un public planétaire. Ainsi, l'Europe du troisième millénaire est pour la première fois menacée là même où elle se croyait la plus forte et comme hors d'atteinte. Cette conjonction de la culture et du marché, de l'art et de l'argent est en tout point contraire à sa tradition la plus ancienne et la plus profonde. Relever un tel défi suppose de sa part une véritable révolution. Elle vient s'ajouter à toutes celles qu'elle a déjà entreprises et dont celle d'une monnaie unique n'est pas la moindre. La culture peut-elle sans se renier s'associer demain à l'argent ? Ou, pour dire la chose autrement, l'Europe pourra-t-elle générer une forme de culture radicalement nouvelle qui lui fasse sa place sans se trahir ? On le voit, les obstacles tant de fait, **tel** le partage d'un marché entre dix langues différentes, que de principe, qui se dressent sur la voie de la « Défense et illustration » d'une culture européenne moderne sont redoutables. (213 : 2000-2001)

Tel est employé au masculin singulier comme *partage* qu'il introduit. En (4), l'auteur accorde *telles* avec *initiatives*, autrement dit avec le nom qu'il exemplifie :

4. [...] la reconnaissance explicite de la culture comme compétence communautaire ne date que de 1992. Le traité de Maastricht, signé le 7 février de cette année-là, comporte pour la première fois un article relatif à la culture (article 128). Légèrement modifié, cet article est devenu l'article 151 du traité d'Amsterdam. Cette base juridique allait permettre le lancement de programmes communautaires même si, dès 1987, la Commission avait pris à titre expérimental des initiatives **telles** le programme MEDIA, le programme « Kaléidoscope », les « Villes européennes de la culture » ou encore le « Mois culturel européen » en 1990. (213 : 2000-2001)

On recommande d'accorder :

- *tel* avec le(s) nom(s) qu'il introduit (ceux qui servent à exemplifier) : « La Commission avait pris à titre expérimental des initiatives, **tels** le programme MEDIA, le programme « Kaléidoscope », les « Villes européennes de la culture ».
- *tel que* avec le(s) nom(s) qu'il reprend : « La Commission avait pris à titre expérimental des initiatives **telles que** le programme MEDIA, le programme « Kaléidoscope », les « Villes européennes de la culture ».

4.1.3. *Comme (par exemple)*

Comme (par exemple) sert à introduire un exemple (ou des exemples) parmi d'autres qui restent implicites. Mais à la différence de *tel*, il se construit aussi bien avec un GN qu'avec un GP (groupe prépositionnel).

En (5), *comme* pourrait être remplacé par *tel*, alors qu'en (6), la substitution ne serait pas possible en raison du groupe prépositionnel *en République fédérale d'Allemagne* :

5. Outre les États, l'Union européenne coopère également avec les organismes internationaux, **comme** le Conseil de l'Europe (échange de lettres du 16 juin 1987) et l'UNESCO (en particulier dans le domaine du patrimoine culturel). (213 : 2001-2001)

6. Certes, à l'issue de la Seconde Guerre mondiale, la dimension culturelle n'était pas tout à fait absente des efforts d'organisation de l'Europe. Elle figurait parmi les compétences du Conseil de l'Europe créé en 1949. La convention culturelle conclue en son sein en 1954 lui permit de conduire des actions en matière de protection du patrimoine, d'encouragement à la coopération régionale, de soutien à la création. Un fonds Eurimages fut institué dont le rôle était d'accorder des aides à la coproduction d'œuvres audiovisuelles européennes. Mais tout ceci restait relativement marginal. En effet, si les États membres étaient d'accord pour que la culture soit prise en compte dans un cadre intergouvernemental, en revanche, le modèle communautaire suscitait leurs réticences. Certains d'entre eux étaient méfiants à l'égard de la notion même de « politique » culturelle, soit parce qu'ils déléguaient cette compétence à des organismes privés, tel le Royaume-Uni, soit parce que les compétences culturelles étaient le propre des régions, **comme** en République fédérale d'Allemagne. Enfin, les « petits États » voyaient dans le développement d'une action culturelle européenne le risque d'un « impérialisme » des grands pays dans un domaine étroitement lié à l'identité nationale. (213 : 2000-2001)

4.2. Présenter l'exemple le plus notoire

4.2.1. *Notamment*

On emploie *notamment* pour introduire l'exemple sur lequel on souhaite attirer l'attention, parmi d'autres qui restent implicites. En (7), l'auteur s'intéresse aux difficultés du marché de l'art dans l'Union européenne. Pour cela, il examine d'abord ce qui facilite ce marché. En choisissant d'employer *notamment*, il suggère qu'il existe d'autres effets de la libre circulation et du droit de séjour des ressortissants de l'Union européenne, mais que le droit d'*exercer une activité salariée ou non salariée* est le plus important pour les professionnels des métiers de l'art.

7. Les ressortissants communautaires ont la liberté de se déplacer ou de séjourner dans un État membre autre que celui de leur résidence. Ce droit de séjour permet **notamment** à tout ressortissant communautaire de rechercher et d'exercer une activité salariée ou non salariée, quel que soit le domaine d'activité envisagé. (213 : 2000-2001)

En (8), l'auteur retient deux raisons pour lesquelles le temps libre a augmenté : la réduction du temps de travail et l'allongement de la durée de la vie. En employant *notamment*, il attire l'attention sur ces deux raisons, tout en laissant entendre qu'il en existe d'autres.

8. En 15 années, le nombre de chaînes a été multiplié au moins par dix. Le public a répondu favorablement à la nouvelle offre qui en a découlé. En France aujourd'hui [2002], près du quart de la population dispose de plus de 15 chaînes, et ce chiffre est en augmentation régulière. Dans le même temps, les moyens d'accès aux programmes se sont diversifiés et sont devenus mobiles. Le public aura demain à sa disposition, en plus du réseau hertzien, du câble et du satellite, la télévision sur Internet, grâce au haut débit, le numérique terrestre, la télévision sur le téléphone ou dans la voiture... Les occasions de consommer la télévision se sont, elles aussi, multipliées, avec l'augmentation du temps libre, du fait **notamment** que l'on travaille moins et que l'on vit plus longtemps. (352 : 2002-2003)

4.2.2. *En particulier*

On emploie *en particulier* pour introduire un cas sur lequel on souhaite attirer l'attention parmi d'autres qui restent implicites. Il arrive souvent que la mention du cas soit suivie d'un développement ayant pour fonction d'expliquer ce qui en fait la particularité par rapport au cas général.

En (9), le *défi culturel* (cas général) se présente sur plusieurs plans, dont l'un, les langues employées sur Internet, est montré comme l'une des caractéristiques importantes du défi.

9. [...] les nouvelles technologies représentent un défi culturel, **en particulier** linguistique. Actuellement environ 70 % du contenu sur Internet est en anglais. Or, les nouvelles technologies exercent un fort impact culturel. Un volume plus important de contenu numérique européen serait ainsi nécessaire pour contrebalancer la pénétration commerciale des produits et services d'origine américaine. (213 : 2000-2001)

En (10), l'emploi de *en particulier* permet à l'auteur de présenter parmi l'ensemble des artistes ceux qui constituent un sous-groupe exemplaire, que doit donc aider l'Union :







10. En ce qui concerne l'action culturelle de l'Union, elle doit viser l'amélioration de la connaissance et la diffusion des cultures nationales dans les autres États membres. Ainsi, dans le domaine du livre, la priorité doit aller à la traduction. Dans les arts du spectacle, les arts visuels et les arts appliqués, elle serait donnée à l'organisation d'expositions itinérantes dans les différents pays ou à la circulation des artistes. **En particulier**, une aide s'impose en faveur des artistes envisageant une carrière internationale, par le biais de concerts ou de tournées en Europe. (213 : 2000-2001)

Adverbe de modalisation : adverbe par lequel on manifeste son attitude, son point de vue par rapport à ce qu'on dit ou écrit.

Attribut : mot ou groupe de mots employé avec les verbes *être*, *devenir*, *sembler*, *paraître*, *demeurer*, *rester* pour caractériser le sujet (grammatical). Dans la phrase « *La rédaction d'un texte académique est un exercice difficile.* », l'attribut du sujet est *un exercice difficile.*

Complément d'objet direct (COD) : il peut se présenter sous une forme nominale (déterminant + nom + autres groupes) ou pronominale (*le*, *la*, *les*). Dans la phrase « *La rédaction d'un texte académique pose des difficultés aux étudiants étrangers, mais ceux-ci peuvent les surmonter.* », les COD sont *des difficultés* (COD du verbe *pose*) et *les* (COD du verbe *surmonter*).

Catégorie lexicale : on peut classer les mots en nom, verbe, adjectif, adverbe, préposition, conjonction.

Catégoriser : opération qui consiste à désigner par un nom une idée. Une première idée déjà exprimée par un nom peut être recatégorisée ; elle est alors désignée par un nouveau nom. Par exemple, *le réchauffement climatique* peut être recatégorisé par *ce problème contemporain.*

Complément de verbe : mot ou groupe de mots qui fait partie du groupe verbal.

Complément essentiel : complément indispensable au verbe avec lequel il forme une unité de sens. Dans la phrase « *Nul ne peut échapper à certaines contraintes.* », le complément essentiel du verbe *échapper* est *à certaines contraintes* (*nul ne peut échapper* n'aurait pas de sens sans le complément).

Coréférent : quand des mots renvoient au même référent, on dit qu'ils sont coréférents.

Déterminant : constituant du groupe nominal qui sert à introduire le nom. Il peut avoir une valeur d'identification (*le*, *mon*, *ce*) ou de quantification (*un*, *des*, *quelques*, *plusieurs*, *chaque*, etc.).

Discours mondain : c'est le discours de tous les jours par comparaison avec le discours savant.

Expansion : proposition, placée le plus souvent à la fin de la phrase dans laquelle elle apparaît, qui permet de faire un commentaire plus ou moins long sur un mot identifié soit

par *lequel* (ou ses variantes, *laquelle, lesquels* ou *lesquelles*), soit par un nom employé sans déterminant.

Gérondif : il est constitué de la préposition *en* suivie du participe présent d'un verbe (*en écrivant*).

Gradable : adjectif, adverbe ou verbe qui peut varier en degrés. Ainsi *comprendre* est un verbe gradable (on comprend plus ou moins), alors que *s'asseoir* ne l'est pas (on s'assied ou l'on ne s'assied pas).

Groupe nominal (GN) : groupe de mots dont le mot principal est un nom (*les textes académiques* est un groupe nominal dont le mot principal est *textes*).

Groupe nominal prépositionnel (GNP) : groupe nominal introduit par une préposition. Dans la phrase « *Rédiger un texte académique est un exercice difficile pour un étudiant étranger* », le groupe nominal prépositionnel est *pour un étudiant étranger*.

Groupe sujet : groupe syntaxique qui occupe la fonction de sujet dans une proposition. Dans la phrase « *Ces étudiants étrangers ont reçu des aides financières* », le groupe sujet est *ces étudiants étrangers*.

Groupe syntaxique : groupe formé par plusieurs mots qui constituent une unité de sens autour d'un nom, d'un verbe, etc., et qui occupent une certaine fonction dans la phrase (sujet, compléments). Ainsi dans la phrase « *Ces étudiants étrangers ont reçu des aides financières.* », deux groupes peuvent être distingués : *ces étudiants étrangers* (1), *ont reçu des aides financières* (2). Le groupe (1) est le groupe sujet, le groupe (2) est le groupe verbal.

Hyperonyme : mot dont le sens englobe celui d'autres mots (*chaussure* est un hyperonyme qui englobe *botte, basket, sandale, escarpin*, etc.).

Inférence : opération de pensée qui consiste à tirer d'un donné quelconque une information non explicitée. De la phrase « *Ces étudiants ont reçu des aides financières. Pourtant l'année a été difficile pour eux.* », on peut déduire que les aides financières auraient dû leur permettre de passer l'année dans de bonnes conditions.

Inversion complexe : dans une inversion complexe, le sujet nominal est situé avant le verbe qui est suivi d'un pronom

sujet. Par exemple dans la question « *Pourquoi les hommes se donnent-ils des lois ?* », le sujet *les hommes* est placé devant le verbe et est repris par le pronom *ils*.

Inversion simple : dans une inversion simple, le sujet nominal est situé après le verbe. Par exemple, dans la question « *Sur quoi se fonde le droit de punir ?* », le sujet *le droit de punir* est placé après le verbe.

Locution : on parle de locution prépositive (préposition composée de plusieurs mots comme *en raison de*), de locution adverbiale (adverbe composé de plusieurs mots comme *de façon attentive*), etc.

Marqueur : terme qui regroupe des mots appartenant à des catégories grammaticales diverses – des conjonctions de subordination (*bien que*, *puisque*), des conjonctions de coordination (*or, car, donc, mais*) des prépositions (*en raison de, d'où, malgré*), des adverbes (*certes, néanmoins*) – qui ont la fonction commune de construire au sein de la phrase, entre des phrases ou des paragraphes un rapport particulier : par exemple un rapport d'opposition, de cause-conséquence, de concession, de reformulation.

Nom d'action : noms abstraits, qui regroupent entre autres les noms de procès (*vérification*) et d'événement (*débarquement*).

Nom statique : noms abstraits qui ne comportent aucune idée de temps, comme par exemple le nom *intérêt*.

Nominalisation : résultat de la transformation d'un mot (adjectif, verbe, etc.) en un nom. Par exemple, *passage* est la nominalisation de *passer*.

Noms abstraits : noms qui désignent des actions, des états, des propriétés. On les oppose aux noms concrets qui désignent des êtres ou des choses.

Participe présent : forme du verbe se terminant par *ant* (*écrivant* est le participe présent de *écrire*).

Phrase complexe : phrase constituée de plusieurs propositions.

Préposition : mot invariable qui introduit un nom, un pronom ou groupe nominal, avec lequel il constitue un groupe (*avec* la chaleur, *devant* lui).

Pronom de reprise : pronoms qui se substituent à un mot ou groupe de mots qui les précèdent dans le texte :

Il a été connu à la publication de son premier livre et il l'est resté toute sa vie. (*l'*reprend *connu*) ;
Il suffisait qu'il passe à la télévision pour augmenter les ventes de ses livres. Il en était conscient. (*en* reprend le fait qu'*il suffisait qu'il passe à la télévision pour augmenter les ventes de ses livres*).

Proposition : toute unité constituée d'un groupe nominal et d'un groupe verbal, formant une phrase ou une partie de phrase.

Référent : termes et expressions qui désignent un objet du monde réel ou imaginaire, concret ou abstrait.

Relative : proposition introduite par un relatif : *qui, que, dont, où, lequel* (et ses variantes), *quoi*.

Relative appositive : relative placée entre virgules derrière un groupe nominal qu'elle complète en apportant sur lui un élément d'information. Dans la phrase : « *La dissertation, qui est un exercice typiquement français, pose souvent des difficultés aux scripteurs étrangers.* », la relative appositive est *qui est un exercice typiquement français.* Voir « proposition ».

Thème constant : passage ou texte dans lequel un même thème est repris d'une phrase à l'autre par des substituts nominaux ou pronominaux.

Texte académique : texte produit dans le cadre universitaire et dans le monde de la recherche en général. Il s'agit donc aussi bien des exercices particuliers demandés aux étudiants (comme par exemple les dissertations, les mémoires) que des textes rédigés par des chercheurs (tels les articles publiés dans des revues spécialisées en sciences humaines et sociales).

Verbe modal : verbe qui s'emploie avec un autre verbe et qui exprime une modalité comme le possible (*pouvoir*), le nécessaire (*devoir*). Dans la phrase « *Un texte académique peut être difficile à rédiger* », *peut* est un verbe modal.

Verbe statique : verbe qui ne comporte aucune idée de temps, comme par exemple *être, rester, se trouver.*

LISTE DES EXERCICES À IMPRIMER

Unité I. L'ORDRE DES MOTS DANS LA PHRASE ET DANS LE TEXTE : structure et sens

1. Le groupe verbal : l'ordre des mots
   1, 4, 8, 11, 15
2. Le groupe sujet : les constructions détachées
   18, 20, 21, 25, 27, 28, 29, 33
3. Le groupe sujet et le groupe verbal : l'inversion du sujet
   36, 37, 40, 43, 45, 48, 49, 52, 56, 58, 60, 65, 68

Unité II. QUESTIONS DE RÉFÉRENCE : la cohésion textuelle

1. Les reprises de référents : les reprises totales
   1, 6, 12, 15, 19, 22
2. Les reprises de référents : les reprises partielles
   23, 26, 27
3. Les reprises de référents : les reprises conceptuelles
   32, 37, 38, 40, 44, 46, 48

Unité III. L'ARGUMENTATION : raisonnement et rhétorique

1. Expliquer et justifier
   1, 2, 5, 7, 9, 10, 13, 15
2. Récapituler et déduire
   28, 30, 35, 38, 41, 43
3. Concéder
   46, 50, 51, 55, 59, 63, 66, 69, 73, 76

Unité IV. DES MOTS ET DES EXPRESSIONS POUR ARTICULER LE PARAGRAPHE : enchaînement et hiérarchisation

1. Ajouter
   1, 8, 10, 16, 18, 21, 25, 29, 37, 42, 43, 47
2. Confirmer
   52, 53
3. Reformuler
   58, 61, 63, 72, 75, 77, 81, 84, 88, 92, 96
4. Exemplifier
   100, 103

LES EXTRAITS DE TEXTES AUTHENTIQUES

- Dans les extraits des revues scientifiques, les références internes à d'autres travaux scientifiques ont été supprimées pour des raisons de lisibilité. Les articles d'où sont tirés les extraits sont en grande partie consultables sur les sites Persée (www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revues), CAIRN (www.cairn.info) ou sur le site des revues citées, par exemple www.arss.fr.
- Les extraits des rapports du Sénat ne respectent pas la mise en page originale. Pour chaque extrait sont précisés le numéro du rapport et sa date. Ainsi le rapport mentionné (440 : 2007-2008) est-il le rapport référencé sur le site du Sénat au numéro 440, datant de 2007-2008. Grâce à ces indications, il est très facile de consulter le texte intégral de chaque rapport sur le site du Sénat (www.senat.fr/rapsen.html). Il est également possible de taper sur Google les références du rapport (« rapport Sénat 440, 2007-2008 ») pour retrouver le rapport en ligne ; en l'occurrence pour le 440, il s'agit d'un rapport « sur l'inscription de la gastronomie au patrimoine immatériel de l'Unesco », de Madame C. Dumas.
- Les extraits de certains livres sont consultables sur la base Frantext (www.frantext.fr/) ou encore sur le site du Centre national de ressources textuelles et lexicales (www.cnrtl.fr/).
- Les extraits tirés de sites sont consultables en ligne à l'adresse indiquée pour chacun d'eux, par exemple sur le site de la Bibliothèque nationale de France (http://classes.bnf.fr/).

LES OUVRAGES DE LINGUISTIQUE DE RÉFÉRENCE

N'étant pas destiné à des spécialistes de linguistique, mais à des usagers de la langue française désireux d'améliorer leurs compétences à l'écrit, cet ouvrage ne présente pas la bibliographie des livres et articles de linguistique de référence qui ont servi à ses auteurs. Cependant, il est fait mention ci-dessous de quelques ouvrages qui pourront aider ceux qui souhaitent aller plus loin dans l'approche de certaines notions. Sont ici plus particulièrement concernés les enseignants de FLE (français langue étrangère) ou de FLM (français langue maternelle), ainsi que les étudiants qui s'intéressent à la linguistique.

Combettes B., *Les constructions détachées en français,* Paris, Ophrys, collection « L'essentiel-Français », 1998.

Guimier C., *Les adverbes du français,* Paris, Ophrys, collection « L'essentiel-Français », 1996.

HalmØy O., *Le Gérondif en français,* Paris, Ophrys, collection « L'essentiel-Français », 2003.

Hybertie C., *La Conséquence en français,* Paris, Ophrys, collection « L'essentiel-Français », 1996.

Mellet S. (dir.), *Concession et dialogisme*, Berne, Peter Lang, 2008.

Molinier C., Levrier F., *Grammaire des adverbes*, Genève, Droz, 2000.

Morel M-A., *La Concession en français,* Paris, Ophrys, collection « L'essentiel-Français », *1996.*

Nazarenko A., *La Cause et son expression en français,* Paris, Ophrys, collection « L'essentiel-Français », *2000.*

Tomassone Roberte, *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave, 2002.

Rapports du Sénat référencés dans les versions papier et CD-Rom

1996-1997, Philippe François, *Faut-il en finir avec l'heure d'été ?,* rapport d'information fait au nom de la délégation pour l'Union européenne, le 9 octobre 1996, 13, http://www.senat.fr/notice-rapport/1996/r96-13-notice.html

1997-1998, Henri Revol (app. UMP - Côte-d'Or), *Les conditions d'élaboration de la politique énergétique de la France et les conséquences économiques, sociales et financières des choix effectués.* Tome 2, fait au nom de la commission d'enquête, le 20 mai 1998, 439, http://www.senat.fr/notice-rapport/1997/l97-4392-notice.html

1998-1999, Serge Lepeltier, *Les instruments économiques et fiscaux visant à limiter les émissions de gaz à effet de serre,* rapport d'information fait au nom de la délégation du Sénat pour la planification, le 11 mai 1999, 346, http://www.senat.fr/notice-rapport/1998/r98-346-notice.html

1998-1999, Jean-Philippe Lachenaud, *Bibliothèques universitaires : le temps des mutations*, rapport d'information fait au nom de la commission des finances, le 12 novembre 1999, 59, http://www.senat.fr/rap/r98-059/r98-059_mono.html

1999-2000, Paul Girod, *Projets de loi organique et ordinaire modifiant le nombre de sénateurs et la répartition des sièges de sénateurs*, rapport fait au nom de la commission des lois, 261, http://www.senat.fr/rap/l99-261/l99-261.html

1999-2000, Aymeri de Montesquiou (RDSE - Gers), *L'adéquation du traité Euratom à la situation et aux perspectives de l'énergie nucléaire en Europe*, rapport d'information fait au nom de la délégation pour l'Union européenne, le 2 mai 2000, 320, http://www.senat.fr/notice-rapport/1999/r99-320-notice.html

1999-2000, Henri de Richemont, *La mission commune d'information chargée d'examiner l'ensemble des questions liées à la marée noire provoquée par le naufrage du navire «Erika», de proposer les améliorations concernant la réglementation applicable et de définir les mesures propres à prévenir de telles situations*, rapport d'information de, fait au nom de la mission commune d'information, le 27 juin 2000, 441, http://www.senat.fr/notice-rapport/1999/r99-441-notice.html

1999-2000, Philippe Nachbar (UMP - Meurthe-et-Moselle) et Philippe Richert, ministre chargé des collectivités territoriales, *La mission d'information chargée d'étudier le fonctionnement de la Bibliothèque nationale de France,* rapport d'information, fait au nom de la commission des affaires culturelles, le 29 juin 2000, 451, http://www.senat.fr/notice-rapport/1999/r99-451-notice.html

2000-2001, Maurice Blin, *L'Europe et la culture*, rapport d'information, fait au nom de la délégation pour l'Union européenne, le 1er février 2001, 213, http://www.senat.fr/rap/r00-213/r00-213.html

2000-2001, Nicolas About, *Proposition de loi relative aux droits du conjoint survivant*, fait au nom de la commission des lois, le 13 juin 2001, 378, http://www.senat.fr/rap/l00-378/l00-378.html

2001-2002, Pierre Martin (UMP - Somme), *Les inondations de la Somme, établir les causes et les responsabilités de ces crues, évaluer les coûts et prévenir les risques d'inondations* (auditions), rapport fait au nom de la commission d'enquête, le 23 octobre 2001, 34, http://www.senat.fr/notice-rapport/2001/r01-034-2-notice.html

2001-2002, Yves Fréville, *La politique de recrutement et la gestion des universitaires et des chercheurs*, rapport d'information, fait au nom de la commission des finances, le 6 novembre 2001, 54, http://www.senat.fr/notice-rapport/2001/r01-054-notice.html

2001-2002, Jean-Jacques Hyest (UMP - Seine-et-Marne), *Proposition de résolution relative aux mineurs délinquants*, rapport fait au nom de la commission des lois, le 6 février 2001, 213, http://www.senat.fr/rap/l01-213/l01-213.html

2001-2002, Marcel Deneux (UC - Somme), *L'ampleur des changements climatiques, de leurs causes et de leur impact possible sur la géographie de la France à l'horizon 2005, 2050 et 2100* (Tome 1) : rapport, fait au nom de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, le 13 février 2002, 224, http://www.senat.fr/notice-rapport/2001/r01-224-1-notice.html

2001-2002, Francis Grignon (UMP - Bas-Rhin), *Proposition de résolution sur la réforme de la distribution automobile en Europe*, rapport fait au nom de la commission des affaires économiques, le 16 mai 2002, 301, http://www.senat.fr/rap/l01-301/l01-301.html

2001-2002, Yann Gaillard (UMP - Aube), *Mission de contrôle sur l'action en matière de patrimoine (51 mesures pour le patrimoine monumental)*, rapport d'information fait au nom de la commission des finances, le 25 juillet 2002, 378, http://www.senat.fr/notice-rapport/2001/r01-378-notice.html

2002-2003, Jean-Marc Pastor (Soc - Tarn), *Mission d'information sur les enjeux économiques et environnementaux des organismes génétiquement modifiés : quelle politique des biotechnologies pour la France ?*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires économiques, le 15 mai 2003, 301, http://www.senat.fr/notice-rapport/2002/r02-301-notice.html

2002-2003, Jacques Valade, *Contenu des programmes de télévision*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires culturelles, le 11 juin 2003, 352, http://www.senat.fr/notice-rapport/2002/r02-352-notice.html

2003-2004, Jacques Legendre (UMP - Nord), *L'enseignement des langues étrangères en France*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires culturelles, le 12 novembre 2003, 63, http://www.senat.fr/notice-rapport/2003/r03-063-notice.html

2003-2004, Xavier Pintat (UMP - Gironde), *Projet de loi OTAN - accession de la Bulgarie, de l'Estonie, de la Lettonie, de la Lituanie, de la Roumanie, de la Slovaquie et de la Slovénie*, rapport fait au nom de la commission des affaires étrangères, le 3 février 2004, 193, http://www.senat.fr/rap/l03-193/l03-193.html

2003-2004, Valérie Létard (UC – Nord), Hilaire Flandre et Serge Lepeltier, *La France et les Français face à la canicule : les leçons d'une crise*, rapport d'information de, fait au nom de la mission commune d'information, le 3 février 2004, 195, http://www.senat.fr/notice-rapport/2003/r03-195-notice.html

2003-2004, Serge Lepeltier, *Mondialisation : une chance pour l'environnement ?*, rapport d'information fait au nom de la délégation du Sénat pour la planification, le 3 mars 2004, 233, http://www.senat.fr/notice-rapport/2003/r03-233-notice.html

2003-2004, Gisèle Gautier (UMP - Loire-Atlantique), *La mixité menacée ? Rapport d'information sur l'activité de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes pour l'année 2003*, rapport d'information fait au nom de la délégation aux droits des femmes, le 13 avril 2004, 263, http://www.senat.fr/notice-rapport/2003/r03-263-notice.html

2004-2005, Dominique Voynet (ratt. Soc - Seine-Saint-Denis), *Loi autorisant l'adhésion à l'accord sur la conservation des petits cétacés de la mer Baltique, de l'Atlantique du nord-est et des mers d'Irlande et*

du Nord du 4 juillet 2005, 46, http://www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl04-046.html

,004-2005, Yves Dauge (Soc - Indre-et-Loire), *Métiers de l'architecture et du cadre de vie : les architectes en péril*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires culturelles, le 16 novembre 2004, 64, http://www.senat.fr/notice-rapport/2004/r04-064-notice.html

004-2005, Louis Duvernois (UMP - Français établis hors de France), *Pour une nouvelle stratégie de l'action culturelle extérieure de la France : de l'exception à l'influence*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires culturelles, le 1er décembre 2004, 91, http://www.senat.fr/notice-rapport/2004/r04-091-notice.html

2004-2005, Robert del Picchia (UMP - Français établis hors de France), *Vers une politique européenne d'immigration ?*, rapport d'information fait au nom de la délégation pour l'Union européenne le 8 juin 2005, 385, http://www.senat.fr/notice-rapport/2004/r04-385-notice.html

2004-2005, Jean Arthuis (UC - Mayenne), *La globalisation de l'économie et les délocalisations d'activité et d'emplois* (tome 1, rapport), rapport d'information fait au nom de la commission des finances, le 22 juin 2005, 416, http://www.senat.fr/notice-rapport/2004/r04-416-1-notice.html

2004-2005, Claude Belot (UMP - Charente-Maritime), *Pour le développement des télévisions de proximité en France*, rapport d'information fait au nom de la commission des finances, le 22 juin 2005, 417, http://www.senat.fr/notice-rapport/2004/r04-417-notice.html

2004-2005, Monique Cerisier-ben Guiga (Soc - Français établis hors de France) et Jacques Blanc (UMP - Lozère), *L'accueil des étudiants étrangers en France*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires étrangères le 30 juin 2005, 446, http://www.senat.fr/notice-rapport/2004/r04-446-notice.html

2004-2005, Jacques Valade, *La concentration des médias en France, une réelle exception culturelle ? Actes de la journée thématique organisée au Sénat le 9 juin 2005*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires culturelles, le 11 juillet 2005, 468, http://www.senat.fr/notice-rapport/2004/r04-468-notice.html

2005-2006, Gérard Dériot (ratt. UMP - Allier), *La prévention et la prise en charge de l'obésité*, rapport fait au nom de l'Office parlementaire d'évaluation des politiques de santé, le 5 octobre 2005, 8, http://www.senat.fr/notice-rapport/2005/r05-008-notice.html

2005-2006, Philippe Adnot (NI - Aube), *Les subventions d'équipement à la recherche universitaire*, rapport d'information fait au nom de

la commission des finances, le 20 octobre 2005, 36, http://www.senat.fr/notice-rapport/2005/r05-036-notice.html

2005-2006, Christian Cabal et Claude Gatignol, députés, *Définition et implications du concept de voiture propre*, rapport de fait au nom de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, le 14 décembre 2005, 125, http://www.senat.fr/notice-rapport/2005/r05-125-notice.html

2005-2006, Aymeri de Montesquiou (RDSE - Gers), *Politique européenne de l'énergie*, rapport d'information fait au nom de la délégation pour l'Union européenne, le 15 mars 2006, 259, http://www.senat.fr/notice-rapport/2005/r05-259-notice.html

2005-2006, Pierre Laffitte et Claude Saunier, *Les apports de la science et de la technologie au développement durable, Tome I : Changement climatique et transition énergétique : dépasser la crise*, rapport fait au nom de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, le 27 juin 2006, 426, http://www.senat.fr/notice-rapport/2005/r05-426-notice.html

2005-2006, Claude Belot (UMP - Charente-Maritime) et Jean-Marc Juilhard (UMP - Puy-de-Dôme), *Energies renouvelables et développement local : l'intelligence territoriale en action*, rapport d'information fait au nom de la délégation à l'aménagement du territoire, le 28 juin 2006, 436, http://www.senat.fr/notice-rapport/2005/r05-436-notice.html

2006-2007, Françoise Férat (UC - Marne), *L'enseignement agricole : une chance pour l'avenir des jeunes et des territoires*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires culturelles, le 18 octobre 2006, 27, http://www.senat.fr/notice-rapport/2006/r06-027-notice.html

2006-2007, Jean-Louis Masson (NI - Moselle), *Proposition de loi tendant à renforcer la parité entre les hommes et les femmes dans la vie politique* déposée au Sénat le 25 octobre 2006, 44, http://www.senat.fr/dossier-legislatif/ppl06-044.html

2006-2007, Pierre André (UMP - Aisne), *Un nouveau pacte de solidarité pour les quartiers*, rapport d'information fait au nom de la mission commune d'information Banlieues, le 30 octobre 2006, 49, http://www.senat.fr/notice-rapport/2006/r06-049-1-notice.html

2006-2007, Pierre Laffitte et Claude Saunier, *Changement climatique et transition énergétique : dépasser la crise.* Actes du colloque du 29 juin 2006, rapport fait au nom de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, le 6 novembre 2006, 56, http://www.senat.fr/notice-rapport/2006/r06-056-1-notice.html

2006-2007, Gisèle Gautier (UMP - Loire-Atlantique), *Rapport d'activité 2006-2007 et compte rendu des travaux sur le thème « Quelle place pour les femmes dans les médias ? »*, rapport d'information fait au nom de la délégation aux droits des femmes, le 11 juillet 2007, 375, http://www.senat.fr/notice-rapport/2006/r06-375-notice.html

2006-2007, Jean François-Poncet (UMP - Lot-et-Garonne), Jean-Guy Branger (UMP - Charente-Maritime) et André Rouvière, *Les enjeux de l'évolution de l'OTAN*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires étrangères, le 19 juillet 2007, 405, http://www.senat.fr/notice-rapport/2006/r06-405-notice.html

2006-2007, Yannick Bodin (Soc - Seine-et-Marne), *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié »*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires culturelles et de la mission d'information, le 12 septembre 2007, 441, http://www.senat.fr/notice-rapport/2006/r06-441-notice.html

)07-2008, Louis de Broissia, *Presse quotidienne d'information : chronique d'une mort annoncée ?*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires culturelles, le 4 octobre 2007, 13, http://www.senat.fr/notice-rapport/2007/r07-013-notice.html

07-2008, Pierre Laffitte et Claude Saunier, *Les apports de la science et de la technologie au développement durable, Tome II : La biodiversité : l'autre choc ? l'autre chance ?*, rapport fait au nom de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, le 12 décembre 2007, 131, http://www.senat.fr/notice-rapport/2007/r07-131-notice.html

007-2008, Daniel Reiner (Soc - Meurthe-et-Moselle), Michel Billout (CRC-SPG - Seine-et-Marne) et Claude Biwer (UC - Meuse), *Infrastructures de transport : remettre la France sur la bonne voie*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires économiques et de la mission d'information, le 6 février 2008, 196, http://www.senat.fr/notice-rapport/2007/r07-196-notice.html

2007-2008, Jacques Legendre (UMP - Nord), *Colloque organisé le 11 décembre 2007 sur l'enseignement des littératures européennes*, rapport d'information fait au nom de la délégation à l'Assemblée du Conseil de l'Europe, le 27 février 2008, 221, http://www.senat.fr/notice-rapport/2007/r07-221-notice.html

2007-2008, Jacques Legendre (UMP - Nord), *À quoi sert le baccalauréat ?*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires culturelles, le 3 juin 2008, 370, http://www.senat.fr/notice-rapport/2007/r07-370-notice.html

2007-2008, Gisèle Gautier (UMP - Loire-Atlantique), *Rapport d'activité 2007-2008 et compte rendu des travaux sur le thème « Orientation et insertion professionnelle : vers un rééquilibrage entre femmes et hommes dans tous les métiers »*, rapport d'information fait au nom de la délégation aux droits des femmes, le 18 juin 2008, 404, http://www.senat.fr/notice-rapport/2007/r07-404-notice.html

2007-2008, Michèle André (Soc - Puy-de-Dôme), Alain Milon (UMP - Vaucluse) et Henri de Richemont, *Contribution à la réflexion sur la maternité pour autrui*, rapport d'information fait au nom de la commission des lois et de la commission des affaires sociales, le 25 juin 2008, 421, http://www.senat.fr/notice-rapport/2007/r07-421-notice.html

2007-2008, Patricia Schillinger (Soc - Haut-Rhin), *Proposition de loi visant à lutter contre les incitations à la recherche d'une maigreur extrême ou à l'anorexie*, rapport fait au nom de la commission des affaires sociales, le 2 juillet 2008, 439, http://www.senat.fr/rap/l07-439/l07-439.html

2007-2008, Catherine Dumas (UMP - Paris), *Les arts culinaires : patrimoine culturel de la France*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires culturelles, le 2 juillet 2008, 440, http://www.senat.fr/notice-rapport/2007/r07-440-notice.html

2007-2008, Bernard Angels (Soc - Val-d'Oise), *Retour sur l'économie des dépenses publiques*, rapport d'information fait au nom de la délégation du Sénat pour la planification, le 2 juillet 2008, 441, http://www.senat.fr/notice-rapport/2007/r07-441-notice.html

2007-2008, Joël Bourdin (UMP - Eure), *Enseignement supérieur : le défi des classements*, rapport d'information fait au nom de la délégation du Sénat pour la planification, le 2 juillet 2008, 442, http://www.senat.fr/notice-rapport/2007/r07-442-notice.html

2007-2008, Bernard Seillier, *La lutte contre la pauvreté et l'exclusion : une responsabilité à partager*, rapport d'information fait au nom de la Mission commune d'information pauvreté et exclusion, le 2 juillet 2008, 445, http://www.senat.fr/notice-rapport/2007/r07-445-1-notice.html

2008-2009, David Assouline (Soc - Paris), *Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés ?*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires culturelles, le 22 octobre 2008, 46, http://www.senat.fr/notice-rapport/2008/r08-046-notice.html

2008-2009, Monique Papon (UMP - Loire-Atlantique) et Pierre Martin (UMP - Somme), *Accueil des jeunes enfants : pour un nouveau service public*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires culturelles, le 22 octobre 2008, 47, http://www.senat.fr/notice-rapport/2008/r08-047-notice.html

Se reporter au glossaire pour certains termes techniques.

TABLE DES MATIÈRES

RÉDIGER UN TEXTE ACADÉMIQUE EN FRANÇAIS

Comment se perfectionner quand on est déjà bien avancé dans l'apprentissage et la maîtrise du français écrit mais pas encore totalement à l'aise pour rédiger un texte académique (comme une dissertation, un dossier, un compte rendu, un mémoire de Master, une thèse de doctorat) conforme à ce qui est demandé dans les établissements du supérieur en France ou à l'étranger, ou à la fin du cycle secondaire ?

Le présent ouvrage est destiné à tous ceux qui cherchent à améliorer leurs propres compétences de rédaction ou celles de leurs élèves. Il peut être en effet utilisé dans le cadre d'une classe ou constituer un outil d'autoformation. **Il comprend un livre et un CD-Rom**.

Le livre décrit en termes simples les outils indispensables pour rédiger un texte. Il s'attache en particulier aux structures et aux expressions qui sont employées de façon erronée ou maladroite dans les copies, et à celles qui n'y sont jamais employées. Il expose leurs particularités et ce qui les distingue les unes des autres (*car* n'est pas équivalent à *parce que*, *toutefois* à *néanmoins*, *aussi* à *ainsi*). Il propose un ensemble de règles à suivre pour éviter les erreurs grammaticales ou respecter l'usage le plus fréquemment attesté dans les écrits académiques tels qu'ils sont demandés dans les universités, instituts, Grandes Écoles, etc.

Le CD-Rom propose 315 exercices avec leur corrigé commenté (équivalant à plus de 1 000 pages imprimées). Il permet de faire travailler séparément chaque point étudié, le plus souvent à partir d'extraits de textes authentiques tirés de sources variées (rapports du Sénat, revues spécialisées ou essais en sciences humaines et sociales, etc.) et traitant de questions contemporaines.

***Sylvie Garnier**, docteur en sciences du langage, est professeur de français langue étrangère et responsable pédagogique au Centre de l'Université de Chicago à Paris. Dans le domaine du FLE, sa réflexion porte essentiellement sur la rédaction de textes académiques à un niveau avancé (B2-C1). Membre du SYLED-CEDISCOR (Centre de recherche sur les discours ordinaires et spécialisés), elle est l'auteur ou le coauteur de plusieurs articles sur la concession.*

***Alan D. Savage**, docteur en littérature française, est professeur de langue, littérature et civilisation françaises à Wheaton College (USA). Spécialiste de la littérature française du XVI[e] siècle, il a publié* D'Aubigné's Meditations sur les Pseaumes *et plusieurs articles sur la littérature huguenote. Il a également participé à l'élaboration de deux CD-Roms pour l'enseignement du français.*



www.ophrys.fr